

**ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»**

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО

Институт возрастной физиологии РАО

**Международная научная конференция
«Гуманизация образовательного пространства»
20-21 октября 2016 г.
г. Саратов**

Посвящается памяти Н.Б. Крыловой



УДК 37.01
ББК 74(2)я43
Г 94

Г 94 **Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции.** – М.: Издательство «Перо». 2016. – [Электронное издание].

ISBN 978-5-906900-84-5

В сборнике размещены публикации участников международной научной конференции «Гуманизация образовательного пространства». Рассмотрены вопросы теории воспитания и развития личности, истории педагогики и образования, а также педагогической психологии, инклюзивного образования, сравнительного анализа различных образовательных систем, культурологии образования и проч. Ряд материалов ориентирован на обсуждение методологических вопросов, имеющих принципиальное значение для исследований в области общей педагогики, истории педагогики и образования, теории и методики профессионального образования, сравнительной педагогики.

Конференция посвящена памяти Натты Борисовны Крыловой, выдающегося исследователя в сфере общей педагогики, культурологии образования, автора проектов «Новые ценности образования», «Демократические школы».

УДК 37.01
ББК 74(2)я43

ISBN 978-5-906900-84-5

© Авторы статей, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Раздел 1. Персоналии гуманистической педагогики..... | 16 |
| Демакова И.Д., Москва Януш Корчак: приглашение к диалогу..... | 16 |
| Алехина Е.В., Воронеж Европейская педагогическая мысль с древнейших времен до начала XIX века о реализации школой социозащитной функции..... | 24 |
| Заварзина Л.Э., Воронеж Каптерев, П. Ф. О гуманизации образовательного процесса в школе..... | 29 |
| Панина Л.Ю., Воронеж Идеи гуманизации образования и становления культурной среды в педагогической концепции В.В. Розанова..... | 37 |
| Турыгин А.А., Кострома Идеи педагогики приключений в отечественной педагогической теории и практике первой половины XX века (на примере педагогического наследия С.Т. Шацкого).... | 43 |
| Раздел 2. Проблемы развития воспитывающего образовательного пространства..... | 51 |
| Селиванова Н.Л., Москва Приоритеты современного воспитания: выбор, проблемы, решения..... | 51 |
| Репринцев А.В., Курск Социализация юношества в современном социокультурном пространстве: остается ли в воспитании место для гуманизма?..... | 59 |
| Степанов П.В., Степанова И.В., Москва Воспитательная деятельность педагога в контексте гуманистического мировоззрения..... | 74 |
| Князев Е.А., Москва Традиции воспитания: лично-отчужденный подход..... | 79 |
| Пашкевич В.В., Минск, Республика Беларусь Нравственное самоопределение личности в поликультурном обществе как проблема современного социального воспитания..... | 84 |
| Репринцева Е.А., Курск Игровая культура современного детства в диалоге эпох и социокультурных традиций..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| Ушакова М.Е., Москва Гуманизация воспитания детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации..... | 117 |
| Гелясина Е.В., Витебск Понимание как ключевой феномен гуманистической педагогики..... | 122 |
| Ефлова З.Б., Петрозаводск Сельские педагогические кадры: состоятельность тенденции последнего десятилетия. преодолеваем ли упадок и безвременье?..... | 130 |
| Муравьев С.А., Курск Идеалы образования в эпоху постмодерна: остается ли место для гуманизма в образовании?..... | 141 |
| Поляков С.Д., Ульяновск Проблематизация гуманистической педагогики | 159 |
| Рысбекова С.Т., Рысбеков Т.З., Шинтимирова Б.Г., Уральск, Казахстан Гуманизация и гуманитаризация образования – основа устойчивого развития общества и формирования миропонимания молодежи..... | 161 |
| Порезанова Е.В., Саратов Необходимость внедрения гуманистически-синергетической концепции образования..... | 168 |
| Варакута А.А., Новосибирск Гуманизация образования и системы педагогической оценки в историческом аспекте..... | 175 |
| Скибо Т.Ю., Воронеж Морально психологический аспект гуманизации военного образования..... | 186 |
| Долежалова Я., Ильяк Б., Градец Кралове, Чехия Современные тенденции развития образования в Чешской Республике..... | 192 |
| Жумарова М., Градец Кралове, Чехия Опыт подготовки специалистов по организации досуговой деятельности..... | 196 |
| Ганчикова П., Гомолова Я., Градец Кралове, Чехия Как организуется досуг детей в чешской республике..... | 204 |
| Иванцова И.Е., Черняева Т.Н. , Саратов Открытое образовательное пространство учреждения дополнительного образования в контексте гуманизации и позитивной социализации учащихся..... | 208 |

Раздел 3. Тенденции, риски и перспективы развития образовательной среды.....220

Белозерцев Е.П., Воронеж

Культурно-образовательная среда провинции в мега-, макро-, микроизмерении.....220

Ясвин В.А., Россия (Москва)-Польша

Эмпирические исследования образовательных сред.....226

Арпентьева М.Я., Калуга

Проблема социального порядка и насилия в школах.....232

Григорьева А.И., Заика Л.В., Тула

Среда, дружественная детям: аспект педагогического проектирования.....242

Ермекбаев А.А., Казахстан

Методические возможности использования мультимедийных технологий в музыкальном образовании.....248

Железовская Г.И., Львицына А.А., Саратов

Психолого-педагогические риски в информационной среде обучения.....256

Неценко О.В., Воронеж

Проблемы гуманизации образовательной среды в контексте социозащитной миссии школы262

Ястер И.В., Балакирева Е.И., Саратов

Современный школьный урок: развивающие возможности и практика осуществления269

Игнатьева Е.А., Салоники, Греция

Педагогическая поддержка учащихся сельской школы.....277

Раздел 4. Пути повышения значимости образования для растущего человека.....282

Попова В.И., Оренбург

Стратегия культурно-просветительской деятельности магистра.....282

Мкртчян М. А., Ереван, Республика Армения

Общеобразовательная значимость предметов естественно-математического цикла..... 289

Тарасова И.А., Саратов

О формировании культуроведческой компетенции студентов на предметах гуманитарного цикла.....295

| | |
|---|-----|
| Усова Н.В., Саратов Формирование конкурентоспособности школьников на уроках технологии..... | 301 |
| Трифонов М.А., Саратов К вопросу о гуманизации образования посредством формирования технологической культуры школьников..... | 307 |
| Никулина А.С., Вольск Коммуникативная культура личности: взгляд сквозь призму гуманной педагогики..... | 312 |
| Козлов О.А., Саратов Критерии и показатели эффективности процесса профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии..... | 321 |
| Милинчук Е.С., Саратов Роль выездной музейной практик в подготовке бакалавров гуманитарных направлений..... | 328 |
| Ротмирова Е.А., Минск, Республика Беларусь Культурно-дидактическое пространство как сфера развития искусства деятельности современного учителя-художника..... | 334 |
| Кишиневская М.А, Кузнецова Е.В., Москва Опыт реализации принципа включения в деятельность гуманистической педагогики на совместных музыкально-логопедических занятиях в ДОУ..... | 340 |
| Пономарева А.Л., Сергеева И.В., Шевченко Е.Н., Даулетов М.А., Сергеева Е.С., Саратов Пути повышения вузами экологического образования в муниципальных образовательных учреждениях в рамках концепции устойчивого развития..... | 345 |
| Ребенок М.Н., Уральск, Казахстан Культурологическая, компетентностная и продуктивная направленности подготовки к поликультурному межличностному взаимодействию..... | 351 |
| Бессчетнова О.В., Балашов Гуманизация экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности..... | 357 |
| Ткачева М.С., Саратов Формирование рефлексивных способностей у студентов в процессе изучения психологии как один из путей гуманизации образовательного процесса..... | 361 |
| Филипченко С.Н., Павлова О.В., Саратов Актуальность проблемы формирования профессионально-этической культуры студентов университета..... | 366 |

Статник И.А., Саяпина Н.Н., Саратов
Организация индивидуальных занятий в музыкальном ВУЗе
в условиях гуманизации образовательной среды.....371

Романова В.В., Вольск
Совершенствование практики организации досуга курсантов военных ВУЗов.....376

Барашкина С.Б., Пенза
Формирование естественнонаучных представлений и понятий
младших школьников в процессе организации внеурочной деятельности382

Черемисинова Л.И., Саратов
Ритмический анализ текста на уроках литературного чтения:
к вопросу о гуманизации образования..... 387

Раздел 5. Повышение субъективной ответственности за результаты образования.....394

Королёва И.А. Саратов
Учебный курс для студентов как средство гуманизации
школьного образовательного пространства.....394

Степанова И.Ю., Красноярск
Ориентация на личностный образовательный результат обучающегося
как фактор гуманизации практики высшего педагогического образования.....401

Бредихин А.П., Курск
«Модернизация» образования в контексте гуманистических традиций
и опыта русской национальной культуры.....408

Кулишов В.В., Кубань
Гуманизация образования в условиях негуманистической реальности.....419

Евдокимова А. И., Евдокимов Н. А., Саратов
Современные экологические риски
как результат несформированности социальной ответственности у студентов.....428

Скрыпникова Е.М., Новосибирск
Ресурсы участия детей в принятии решений
в формировании социальной компетентности.....436

Евдокимова Е. Г., Кузнецова И.В., Хмелев С. С., Саратов
Проблемы целеполагания: от индивидуальной неопределенности
к процессуальной согласованности.....440

Евдокимова Е.Г., Кузнецова И.В., Хмелев С.С., Саратов
Особенности целеполагания студентов-химиков
на этапе овладения экспериментальными навыками исследования.....447

| | |
|--|------------|
| Бояринцева А.В., Москва Факторы стресса в современном образовании и методы образовательной кинезиологии для обучения на основе движения..... | 454 |
| Бурмистрова М.Н., Полянина Е.В., Саратов «Языковой портфель» как средство индивидуализации учебной деятельности студентов языковых факультетов..... | 462 |
| Кошкина И.В., Саратов Эмпатийная подготовка будущего воспитателя к реализации принципа гуманизации в образовательном процессе ДОО..... | 468 |
| Курчатова Н.Ю., Колос В.И., Саратов Развитие национального самосознания у старшеклассников как способ гуманизации образования..... | 474 |
| Иванкина Н.К., Саратов Методическая подготовка учителя к работе по учебникам нового поколения..... | 480 |
| Раздел 6. Педагогическое сопровождение социализации и индивидуализации личности..... | 486 |
| Тарасова Л.Е., Саратов Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среде ВУЗа..... | 486 |
| Солнцева О.В., Коренева-Леонтьева Е.В., Санкт-Петербург Образовательная программа как инструмент сопровождения социализации и индивидуализации дошкольников..... | 495 |
| Махинин А.Н., Воронеж Индивидуализация и педагогическое сопровождение процесса формирования Российской гражданской идентичности в контексте компетентного подхода... | 502 |
| Жукова Е.Д., Уфа Структура и динамика социокультурного воспроизводства..... | 508 |
| Носов А.Г., Саратов Частное и общее в вопросах формирования гражданственности и становления здорового образа жизни у обучающихся..... | 514 |
| Спиридонова Е.А., Саратов Роль учебной мотивации в педагогическом сопровождении личности студента..... | 520 |
| Сысоева Л.В., Петренко Т.В., Краснодар Психолого-педагогическое сопровождение студентов в прохождении сепарационных процессов на различных этапах обучения в ВУЗе..... | 526 |

| | |
|---|-----|
| Востроилова Е.В., Воронеж Педагогическое сопровождение различных форм культурно-просветительской деятельности..... | 532 |
| Хмелькова О.В., Саратов Организация психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности личности к среде образовательной организации..... | 538 |
| Козырева Т.В., Кострома Приключения для подростков и молодежи в пространствах стихийной социализации: возможности и опасности..... | 543 |
| Лукин Ю.А., Воронеж Психолого-педагогическая поддержка инноваций..... | 549 |
| Кузьминых Ю.Н., Саратов Уровень развития гражданского самосознания у курсантов I курса военного вуза войск национальной гвардии..... | 553 |
| Свердев Р.Г., Саратов Теоретические основы педагогической культуры будущего офицера войск национальной гвардии..... | 558 |
| Шевченко Т.В., Саратов Особенности разработки проблемы военно-профессиональной деятельности, профессионального развития и становления личности будущего офицера войск национальной гвардии..... | 564 |
| Золотарев В.А., Саратов Модель формирования готовности будущих офицеров к самообразованию..... | 570 |
| Кырлан Н.С., Саратов Теоретические подходы к определению сущности понятия «риск» | 579 |
| Кутлыев Ю.В., Саратов Междисциплинарная образовательная технология как средство развития продуктивного мышления курсантов военных ВУЗов России..... | 585 |
| Кукарцев Р.Д., Вольск Организационно-педагогический инструментарий сопровождения и развития профессиональной карьеры выпускника военного ВУЗа..... | 592 |
| Саяпин Н. В., Саратов Гуманизация технологического образования в рамках подготовки будущего учителя технологии..... | 599 |

Саяпин Н.В., Саяпина Н.Н., Саратов
Некоторые аспекты гуманизации технологического образования.....604

Фатьянова А. Г. , Саратов
Формирование духовных ценностей дошкольников
в процессе изучения темы «Моя семья».....610

Раздел 7. Культурные практики детства.....616

Шипова А. В., Москва
Культурные практики как средство социализации подростка в ДОЛ.....616

Мережко Е.Г., Саратов
Решение словообразовательных задач
на уроках русского языка в начальных классах.....621

Кусова М.Л., Упорова Д.С., Екатеринбург
Речевая стратегия и универсальные коммуникативные учебные действия
как результаты обучения русскому языку.....625

Дьячкова Т.В., Бабичева Н.В., Тула
Культурные практики детства в пространстве дополнительного образования детей...633

Дружинина Е.В., Саратов
Решение вопросов гуманизации образования младших школьников
на основе изучения культурного пространства города.....640

Силакова К.Г., Саратов
Контекстологический анализ художественных произведений
на уроках литературного чтения в начальной школе.....644

Раздел 8. Индивидуальные образовательные траектории.....649

Амелина Ю. В., Саратов
Визуализация образовательной траектории: перспективы и сферы применения.....649

Белов Ф. А., Саратов
От массового образования через личностно-ориентированное
к индивидуализированному.....656

Вьюшкина Е.Г., Саратов
Тьюторская деятельность в образовательных организациях.....661

Кошкина И.В., Киселёва Т.И., Саратов
Принципы гуманизации во внеурочной работе с младшими школьниками,
испытывающими трудности в обучении.....668

Браташова М.В., Саратов
Роль изучения мотивации учебной деятельности школьников средних классов при формировании индивидуальной образовательной траектории.....676

Раздел 9. Инклюзивное образование.....683

Рындак В.Г., Москвина А.В., Оренбург
Инклюзия как стратегия становления современного образования.....683

Байкова Л.А., Рязань
Диагностика особых образовательных потребностей детей и разработка модели специальных компетенций педагога инклюзивного образования.....697

Мкртчян В.С., Сидней, Австралия
Инновационная технология с интеллектуальными агентами для инклюзивного.....713
образования

Mkrttchian V.S., Sydney, Australia
The Engineering Model of human capital for socio-economic system.....717

Казакова Л.А., Ульяновск
Формирование жизнестойкости у подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной воспитательной среде.....721

Павлова Н.В., Саратов
Вариативные средства развития коммуникативных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья..... 729

Астахова М.М., Тула
Некоторые проблемы формирования системы инклюзивного образования в условиях школы периферийного города.....736

Паринова Г.К., Якса Н.В., Саратов
Роль гуманизации в инклюзивном образовании обучающихся.....740

Жуковская Л.К., Дубинская Т.О., Саратов
Взгляд логопеда на работу группы "Саратов - 2016".....746

Раздел 10. Продуктивное образование.....751

Баранова А.С., Минск, Республика Беларусь
Культура продуктивного образования: история и современность.....751

Невдах С.И.,г. Минск, Республика Беларусь
Методологические подходы к организации продуктивного обучения слушателей

в системе дополнительного образования взрослых.....758

Малыгина А.С., Решетникова Т.Б., Старичкова Н.И., Саратов

Проектная деятельность обучающихся по биологии в гуманистической среде
как инструмент формирования УУД.....765

Репринцев М.А., Курск

Профессионально-личностное развитие будущих специалистов-дизайнеров
средствами проектной деятельности..... 772

Сухин И.Г., Саратов

Реализация идей продуктивного обучения в технологии развития
способности действовать «в уме».....781

Орлихина Н.Е., Тула

Социально-педагогический проект «пространство детства:
современность и будущее» методология и управление сетевым взаимодействием...787

Костенко Ю.А., Недогреева Н.Г., Саратов

Особенности организации продуктивного сотрудничества старшекласников
во внеурочной деятельности..... 793

Фаддейчева Т.И., Саратов

Исследовательская деятельность младших школьников
в процессе формирования понятия переменной.....799

Раздел 11. Разновозрастные образовательные сообщества.....804

Литвинович В.Г., Республика Беларусь

Аксиологические основы поликультурного образования молодежи
в глобализирующемся мире.....804

Деева Е.В., Белгород

Гуманистические основы формирования гражданственности и патриотизма
подростков в деятельности детских общественных объединений.....816

Дейч Б.А., Новосибирск

Использование потенциала разновозрастного взаимодействия на этапе зарождения
дополнительного образования (внешкольной работы с детьми) в России.....832

Матренин П.В., Курск

Гуманистические основы формирования ценностного отношения подростков
к истории и культуре малой родины средствами клубной деятельности..... 839

Сухоруков И.С., Курск

Миссия институтов социального воспитания
в формировании этнокультурной идентичности подростков и юношества..... 851

Щербаков А.В., Челябинск

Повышение квалификации педагога-воспитателя в условиях межпоколенных отношений как потенциал для организации деятельности в разновозрастных образовательных сообществах в школе.....871

Раздел 12. Взаимодействие семьи и образовательной организации..878

Евдокимова Е.Г., Потапова Е.А., Саратов

Взаимосвязь педагогов и родителей в воспитательной системе М. Монтессори.....878

Рудзинская Т.Ф., Саратов

Материнство как социокультурный и социально-психологический феномен в свете гуманизации образования.....883

Евсина А.А., Градец Кралове, Чешская Республика

Домашнее образование в Чешской республике.....891

Раздел 13. Социальная психология образования и развития.....898

Куприянчук Е.В., Саратов

Психологические особенности подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру..... 898

Сенько Е.П., Минск, Республика Беларусь

Социально-педагогическая профилактика гаджет-зависимости у подростков.....904

Григина Е.С., Саратов

Межличностные отношения детей с ЗПР в контексте гуманизации образовательного пространства.....911

Щетинина Е.Б., Саратов

Профессиональное гуманистическое образование как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.....918

Мясникова Л.В., Саратов

Гуманизация дошкольного образования детей с нарушениями развития в свете современной образовательной политики.....927

Малышев И.В., Саратов

Влияние творческого потенциала на стрессоустойчивость личности студентов в условиях образовательной среды ВУЗа.....932

Габедава И.Б., Евдокимова А.И., Саратов

Реализация идей гуманизации в разновозрастных образовательных сообществах временных коллективов.....948

Материалы конференции по решению редакционных коллегий также будут
опубликованы в журналах, являющихся
информационными партнёрами конференции

«Сибирский педагогический журнал» SiberianPedagogicalJournal
<http://www.sp-journal.ru>

2016 год. № 3

Карпова Н.Л., Крючков В.П., Терешкова Е.Б., Сенаторова К.П., Пуговкина Е.А., Саратов
Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии

Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В., Саратов
Воплощение идей гуманистической педагогики Л.Н. Толстого
в произведениях для детей

Бурмистрова М. Н., Саратов
Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов

2017 год

Скворцова В.О., Саратов
Актуальные проблемы взаимодействия школы и семьи
в системе коррекционного образования

Хуторянская Т.В., Саратов
Психологические особенности подростков,
включенных и не включенных в виртуальную субкультуру

Бенин В.Л., Уфа
Гуманистическая педагогика и тренды современного российского социума

Поздняков А.Н., Саратов
Педагогическая система С. А. Рачинского как путь к гуманизации образования

Логинова В.С., Саратов
Антропологический подход к освоению историко-педагогических знаний в контексте
гуманизации образования

Максимова Е.А., Саратов
Риски развития образовательных объединений

Фирсова Т.Г., Саратов
Культура чтения современного педагога
как инструмент гуманизации образовательного пространства

Ибляминова М.Р., Саратов-Астрахань
Роль педагогической поддержки в проектировании и реализации
индивидуальной образовательной траектории.

Селиванова Ю.В., Саратов

Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

Григорьева М.В., Саратов

Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования

Морозова Е.Е., Саратов

К вопросу о социализации личности средствами патриотического воспитания в гуманистическом образовательном пространстве

**«Известия Саратовского университета.
Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития».
IzvestiyaSaratovskogoUniversiteta.
(N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology.
<http://akmepsy.sgu.ru/>;**

2016 год. № 3 (опубликованы)

Поляков С.Д., Ульяновск

Основы педагогическо-психологической теории социального воспитания.

Вьюшкина Е.Г., Саратов

Дидактический потенциал оксфордского тьюториала

Александрова Е.А., Баранаскине И. Саратов, Россия - Клайпеда, Литва

Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения

2017 год

Шакурова М.В., Воронеж

Рафинированное воспитательное пространство: к характеристике феномена

Шустова И.Ю., Москва

Воспитание школьников как эффект дружеского общения с детьми

Миновская О.В., Кострома

Подростковое приключение в условиях современного общества

Адольф В.А., Юрчук Г.В, Красноярск

Профессиональная социализация личности в процессе субъектно-ориентированного образования

Лаврентьева З.И., Новосибирск

Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен

Леонова Е.Е., Новосибирск

Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей

Коробкова В.В., Пермь

Сущность понятия открытого образовательного пространства в контексте развития воспитательного потенциала семьи

РАЗДЕЛ 1

ПЕРСОНАЛИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЯНУШ КОРЧАК: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИАЛОГУ

И. Д. Демакова

Демакова Ирина Дмитриевна – профессор, доктор педагогических наук, кафедра педагогики и психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»; д. 8, корп. 2а, Головинское шоссе, г. Москва, 125212, Россия;
E-mail: academy@arkpro.ru

Статья посвящена противоречиям и проблемам организации воспитания в отечественных школах и поиску путей обеспечения гуманистической направленности образования.

Ключевые слова: гуманистическое содержание воспитания, понимающая педагогика, взаимодействие детей и взрослых, саморазвитие и самоопределение ребенка, событийность образования, организационное обеспечение гуманистической направленности образования.

«Даже в полной тишине
может прозвучать
священное слово диалога...»
Мартин Бубер

Саратовская международная научная конференция посвящена памяти замечательного ученого и человека – Наты Борисовны Крыловой.

Гуманизация образовательного пространства – проблема, которой Ната Борисовна придавала первостепенное значение. Тема гуманизации, как чистый исток, дала начало большим и малым рекам и ручейкам, орошающим педагогические почвы...

В выборе тематики Ната Борисовна была бесстрашна. Она опережала официальную педагогику в поиске новых направлений, нуждающихся в исследовании: выявлении, осмыслении, анализе, интерпретации... Ее имя в нашей памяти неразрывно связано с изданием научно-методических серий «Новые ценности образования» и «Демократическая школа». Каждый их выход в свет становился событием в жизни педагогического сообщества. Через публикации в этих изданиях в педагогическую лексику вошли такие понятия, как: поддержка, культурные практики, понимающая педагогика, продуктивная школа, философия и педагогика каникул и т. д.

Именно эта тематика определила круг авторов, многие из которых стали ее друзьями и единомышленниками.

У каждого, кто знал Н.Б. Крылову, естественно, есть свои воспоминания и ассоциации... Они разные, но есть то, что, как мне кажется, ценят все: скромность, достоинство, упорство, верность идеалам – интеллигентность. Я думаю, она была интеллигентным человеком в самом изысканном смысле этого слова, ей были свойственны черты, о которых некогда написал Василий Макарович Шукшин: «Интеллигентный человек – это беспокойная совесть, ум, полное отсутствие голоса, когда потребуется – для созвучия – «подпеть» могучему басу сильного мира сего, горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса: «что есть правда?», гордость... И сострадание к судьбе народа. Неизбежное, мучительное»...

Тема гуманизации образования требовала от нее погружения в историю, размышления о педагогах-гуманистах, в том числе о Корчаке, который был для нее значимым человеком. Не случайно ей удалось в 2006 году совместно с Российским обществом Януша Корчака провести международную конференцию «Идеи Корчака сегодня», материалы которой она разместила позже в серии «Демократическая школа» (2016, № 2). Ей удалось привлечь для участия в этой конференции отечественных ученых и практиков из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани и Курска, а также видных деятелей корчаковского движения из Швейцарии, Великобритании, Нидерландов, Германии, Франции и Бразилии.

В материалах конференции статья Наты Борисовны Крыловой «Корчак в свободном, демократическом образовании» занимает особое место, потому что никто, кроме нее, не коснулся вопроса, почему наиболее яркие и впечатляющие образцы педагогического творчества, в том числе наследие Януша Корчака, остаются лишь классическими примерами для массовой школы.

Думаю, что не ошибусь, если скажу, что массовая школа – это главный герой педагогики Н.Б. Крыловой. Она писала о ней в разные годы. Писала с болью, огорчаясь медленностью ее развития в сторону гуманизации. На Корчаковской конференции 2006 года она говорила о том, что «массовая школа – это громоздкий механизм, настроенный на работу по единообразным правилам государственного управления. Этот механизм, который перемелет все, что угодно, адаптирует сообразно своим все альтернативные ценности». С грустной улыбкой она говорила: «В учительской педагоги повесят портреты всех гуманистов, покажут красиво отпечатанные Концепции школ, а в классах будут кричать на учеников, обзывая их «придурками», «лентяями» или «хулиганами», а родителей упрекать за дурное воспитание детей». Объясняя этот парадокс, она

подчеркивала: «Задача массовой школы – опереться на выверенные методики и на их основе любой ценой получить результат – фиксированное усвоение ребенком той информации, которую дает учитель. Все остальное – на втором плане...» «И уже зарубежные педагоги-гуманисты не авторитет», – сетует автор [1, с. 5-6]. Она писала о судьбе массовой школы всегда. Эта тема занимает большое место и в ее последних работах, датированных 2012 годом – последним годом ее жизни.

Корчак Наты Борисовны Крыловой

В поисках ответа на вышеназванные вопросы Н. Б. Крылова анализирует главные постулаты Корчака и вступает с ним в диалог. Диалог также одна из любимых ею тем. Опираясь на труды М. Бубера и К. Роджерса, диалог она трактовала экзистенциально: не как форму речевого общения, а как способ совместного бытия людей, как их встреча без посредников и по поводу Другого. Она была приверженцем идеи о том, что диалог не ограничивается общением, что он есть отношение людей друг к другу, выражающееся в характере их общения. Самой важной характеристикой диалога для нее была взаимная направленность внутреннего действия. Она подчеркивала, что участники диалога открыто обращены друг к другу и сопереживают друг другу. Сущность диалога заключается в единстве переживаний. Это состояние возникает, когда складываются отношения. Сущность диалога в свободе и полноте восприятия и переживания. Отношения «Я – Ты» взрослого и ребенка становятся противоположностью восприятию человека как объекта воздействия. Она подчеркивала, что именно это – пик личной субъективности. Если перевести сказанное на язык воспитательной деятельности, то педагог-воспитатель должен хорошо знать себя в бесконечном множестве самопроявлений, и чем больше граней видит он в себе, тем больше у него возможностей общаться со столь же большим количеством граней ребенка. Не стоит говорить о том, что подтверждением этих слов являлось для нее творчество Корчака.

Ната Борисовна часто вспоминала, как впервые встретила с Корчаком: «Помню, я удивилась названию брошюры, изданной на излете 60-х, да еще в сокращенном варианте книги Корчака «Как любить ребенка» – на обложке стояло: как любить детей. Потом поняла, что в массовой традиционной школе не получается любить конкретного ребенка – а надо любить детей вообще, это соответствует коллективистским идеалам и организационно проще. Стремление значительной части учителей к упрощенным формам работы в классах естественно для массовой школы. Отсюда и такое увлечение поиском универсальных технологий, которые, якобы, «повысят эффективность», если только

следовать предписанным приемам. Подчеркну, что педагоги, сотрудничающие с детьми на основе гуманных норм, нетехнологичны. Их взаимодействие с ребенком лежит не в плоскости конкретных методик обучения и приемов влияния, а в пространстве нравственного, экзистенциального общения с детьми здесь и теперь. И это первая принципиальная особенность гуманной педагогики [1, с. 5].

Она подчеркивала: «Беда нашей школы в том, что творческие люди в ней не могут надолго удержаться. Так или иначе интересные педагоги в подавляющем большинстве уходят. Причин много: у нас не любят белых ворон; заедает рутина, которой становится все больше; никто не заинтересован в педагогическом творчестве; нет условий для внутреннего роста, нет свободы. Государство в лице консервативных методистов и управленцев заинтересовано в сборе всякого рода информации больше, чем в поддержании творческой атмосферы. Здесь уже не до ребенка. Личность ребенка и его судьба, личность учителя и его карьера привязываются к формальным показателям и статистике. Образование остается разновидностью фабричного производства и натаскиванием ученика на стандартные ответы. Но образование должно быть штучным, если хочет стать качественным. Его целью (реальной, а не декларируемой) может быть только развитие каждого отдельного ребенка в пространстве его жизненного опыта и его индивидуальных культурных практик. В этом второе вторая особенность гуманной педагогики и вторая причина того, что она плохо вписывается в систему традиционной школы, которая зажата в тиски формального преподавания и усвоения знаний» [1, с. 6].

С грустью писала она о том, что хотя в этих условиях идеи Корчака как нельзя более актуальны, педагогическое сообщество о них знает понаслышке: у нас издана, наверное, только десятая часть его наследия, а если учителя и знают его идеи, то порой вольно или невольно адаптируют их к нашей действительности, в результате выхолащивается их глубокий смысл [1, с. 6].

В свободном, демократическом образовании, где учитель и ребенок – реальные субъекты (и ни в коем случае не объекты), возникает иная атмосфера их общения и взаимодействия, основанная на любви и уважении к конкретному ребенку в ходе сотрудничества с ним в ситуации здесь и теперь. Приоритет принадлежит интересу ребенка. Это решающий фактор культивирования его свободы и права на выбор. И это третья особенность гуманной педагогики, которая возможна только в пространстве свободного самоопределения и саморазвития, когда ребенок развивается вместе с его чувством свободы [1, с. 7].

Ната Борисовна подчеркивала, что Януш Корчак, безусловно, принадлежит гуманной педагогике. Не случайно он в разных контекстах

использует оппозицию свободы – и не=свободы: Корчак формулирует один из важнейших законов воспитания, который помогает педагогу сотрудничать с ребенком или подростком – закон антитезы. Здесь выступает сила противопоставления себя внушениям, исходящим из разных источников и осуществляемым разными способами. Это то, что педагог допускает столько свободы и в таких формах, которые готов принять и обеспечить для каждого конкретного ребенка на условиях договора с ним и с детско-взрослым сообществом. Чем меньше такой свободы обеспечивается и чем меньше ребенок принимается как личность и субъект собственной деятельности, тем более авторитарно воспитание. Свободное воспитание признает за ребенком право на противоречие, отторжение взрослого, неприятие его указания или установки, вплоть до права на негативную оценку его действий или слов, но при этом, педагог как специалист обязан принимать ребенка таким, какой он есть, и уважать его права. И наоборот, чем больше обеспечивается свобода (отсутствие насилия, принуждения и наличие выбора, по Канту) и чем больше ребенок принимается как личность и субъект собственной деятельности и интересов, тем более свободно воспитание. Великие педагоги – гуманисты, опираясь на два первых закона, реализовали на практике третий – закон обеспечения свободы [1, с. 8-9]. Этот закон, по мнению Н.Б. Крыловой, помогает организовать свободное пространство саморазвития каждого человека и общества.

Корчак в своих воспитательных учреждениях построил такую модель. Тут действовали реальные органы само=со=управления на основе норм прямой демократии, что как раз и имеет смысл в небольших сообществах (школьные советы, парламенты, суды чести, школьные печатные издания), которые обеспечивают единство свободы личности и демократического уклада. Здесь на деле ребенок становится объектом собственного образования и активным участником организации жизни школы. Реализация в той или иной форме прямой демократии – это еще одна особенность гуманной педагогики [1, с. 9-10].

Особенности феномена «гуманная педагогика» исследовались Н.Б. Крыловой на протяжении всей ее жизни. В одной из последних работ, опубликованной в 2012 году, она писала: «Наша школа переживает сложный этап содержательной и структурной перестройки, успех которой невозможен без опоры на гуманистические и культурные ценности, общую демократизацию системы образования и укрепление взаимодействия на всех её уровнях. Успех перестройки школы и повышение качества образования связаны в значительной мере с развитием воспитания детей и расширением его гуманистического пространства. Гуманистический характер образования провозглашается в Законе, но вопрос в том – КАК

его может обеспечить существующая образовательная политика... Личностно ориентированное воспитание школьников сегодня не всегда справляется с решением своих задач и не может противостоять вызовам и негативному воздействию социума. Мы вынуждены признать, что существующее воспитание, его организация, содержание и формы малоэффективны, хотя отчеты из школ, накапливаемые в системе управления образованием, могут стать основой итоговых виртуальных реляций. Но участники реальных образовательных процессов судят о воспитании не по количеству мероприятий и задействованных детей, а по косвенным скрытым проявлениям (например, отношению родителей к школе, асоциальному поведению и росту агрессивности подростков, случаям суицида). Тяжело говорить, но школа должна разделить ответственность за сохранение негативных явлений нашей жизни. Школа может успешно решать возложенные на неё задачи, если её пространство будет стабильно гуманистическим».

Вопрос, на который искала ответ Ната Борисовны в последние годы, это вопрос о том, какие условия нужны, чтобы эта задача была решена. «Несомненно, – писала она, – наша школа учит вечному и доброму, следует своей миссии, определяет себя как личностно ориентированная, но одновременно она оказывается бессильной перед социальными противоречиями. Несмотря на самоотверженность педагогов, школа в ее нынешней форме организации никак не может предупредить: профессиональное выгорание учителя; его объективно возникающие психологические проблемы, связанные с переизбытком вынужденной коммуникативной активности, напряженностью содержания работы и периодически возникающими стрессовыми ситуациями, порождаемыми самой школой и навязываемыми школе системой контроля сверху; психологическим дискомфортом социализации ребенка; периодически возникающими почти у каждого ребенка конфликтными ситуациями с детьми и взрослыми, что снижает его учебную мотивацию, формирует у многих детей негативное отношение к школьной жизни и обучению, порождает комплексы и агрессивное поведение части подростков» [2, с. 16-17].

Ната Борисовна подчеркивает, что деградация гуманитарной культуры означает деградацию человека, и приводит в доказательство слова М.К. Мамардашвили, который ввел для обозначения этого процесса особое понятие – антропологическая катастрофа, которая проявляется в дефиците людей, способных адекватно и открыто понимать происходящее, способных к рефлексии, самостроительству и противодействию социальным вызовам. Автор подчеркивает, что новый «Закон об образовании в РФ» принимается в ситуации непреодоленных

противоречий: – когда управление стремится сохранить администрирование, контроль и регламентацию, а логика модернизации требует реальной демократизации деятельности в сфере образования, изменений подходов к содержанию педагогики [2, с. 17].

И вновь автор обращается к теме массовой школы. Массовая школа остается громоздким механизмом, настроенным на функционирование по единообразным правилам государственного управления. Оно заинтересовано в сборе всякого рода информации больше, чем в поддержании творческой атмосферы в школах. Судьба ребёнка, личность учителя привязываются к формальным показателям, а образование остается разновидностью фабричного производства и натаскиванием школьников на стандартные ответы. Закон до сих пор не может решить фундаментальных проблем школы, поэтому нельзя ожидать и повышения качества образования, тем более что реальная цена обучения одного ребёнка у нас фактически снижается и приоритетами заявлены не образование, а оборона и спорт [2, с. 18].

Н.Б. Крылова подчеркивает, что в этих условиях именно задача сохранения гуманистического пространства образования наиболее актуальна. «Мы все постоянно говорим о гуманистическом характере воспитания, – пишет она, – но практика его организации и управления в целом далеки от реализации гуманистических ценностей: система не создает для этого достаточных условий [2, с. 19]. Что представляет собой гуманистическая практика воспитания? Главная установка гуманизма: человек – не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания; носитель индивидуального опыта переживания и автор собственного становления. Такое отношение к ребёнку предлагает педагогу отказаться от упрощений в понимании детства, распознавать и учитывать онтологические состояния, эмоции и настроения ребёнка. Уважение мира детства требует от педагога не только осознание важности бережного отношения к детям, но и практического умения тактично входить в этот мир, слушать и слышать ребёнка. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие стрессы, депрессии, протестное поведение. Внутренний мир личности открывается в акте рефлексии, именно здесь начинается поиск индивидом своего подлинного «Я». Сохранение индивидуальности ребёнка, недопущение обезличивания детей – одно из самых важных направлений гуманизации воспитательной деятельности педагога» [2, с. 18].

В 2006 году, завершая статью, посвященную Янушу Корчаку, Н.Б. Крылова написала: «Посвящая наш сборник идеям Корчака, мы надеемся осмыслить их вклад в международную систему образования,

привлечь внимание педагогов к актуальным проблемам развития отечественного образования на новом витке цивилизации и, сохраняя в чистоте традиции гуманной педагогики, способствовать укреплению ее роли в современном обществе».

Позиция Н.Б. Крыловой отражает ее уникальную способность интегрировать знания, полученные ею из педагогики, психологии, культурологии и философии. Именно здесь, на наш взгляд, берет начало вольдумная глубина ее текстов [1, с. 11].

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. Корчак в свободном, демократическом образовании // Демократическая школа сегодня. 2002. № 2.
2. Бедерханова В.П., Демакова, И.Д. Крылова, Н.Б. // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16-27.
3. В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / Под ред. В.П. Бедерхановой, Краснодар, 2007.
4. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.
5. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность современного педагога как средство гуманизации пространства Детства. М., 2005.
6. Крылова Н.Б., Александрова, Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., 2003.
7. Селиванова Н.Л. Воспитательная системы: проблемы прошлого, настоящего, будущего // Народное образование. 2010. № 9.

Yanush Korchak: invitation to the dialogue

Inina D. Demakova – Professor, PhD in Pedagogy, pedagogics and psychology chair, Federal state autonomous educational institution of additional professional education «Academy of Advanced Training and Professional Retraining for Educational System Staff»; 8, building 2a, Golovinskoye road, Moscow, 125212, Russia;
E-mail: academy@apkpro.ru

Article is devoted to the contradictions and problems of the organization of education at domestic schools and to searching of ways of provision of humanistic orientation of education.

Keywords: humanistic content of education and the training, pedagogic of understanding, interaction of children and adults, self-development and self-determination of the child, identity of education, organizational provision of a humanistic orientation of education.

References

1. Krylova, N. B. Korchak v svobodnom, demokraticheskom obrazovanii // Demokraticheskaya shkola segodnya, 2002, № 2.
2. Bederkhanova, V. P., Demakova, I. D., Krylova, N. B. // Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2012, № 1. S. 16-27.
3. V poiskakh gumanisticheskoi realnosti: sb. nauch. tr. / nauch. red. V. P. Bederkhanova,

Krasnodar, 2007.

4. Gazman, O. S. Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002.

5. Demakova, I. D. Vospitatelnaya deyatel'nost' sovremennogo pedagoga kak sredstvo gumanizatsii prostranstva Detstva. M., 2005.

6. Krylova, N. B., Alexandrova, E. A. Ocherki ponimayushchei pedagogiki. M.: Narodnoe obrazovanie, 2003.

7. Selivanova, N. L. Vospitatelnaya sistema: problemy proshlogo, nastoyashchego, budushchego // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 9.

ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО НАЧАЛА XIX ВЕКА О РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛОЙ СОЦИОЗАЩИТНОЙ ФУНКЦИИ

Е. В. Алехина

Алехина Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет»;

86, ул. Ленина, г. Воронеж, 394043, Россия;

E-mail: ev_alekhina@mail.ru

В данной статье анализируются представления о социальной защите и социозащитной функции институтов образования представителей европейской педагогической мысли в период с древнейших времен до начала XIX века.

Ключевые слова: социозащитная функция, социальная защита, европейская педагогическая мысль.

Социозащитная функция является одной из важнейших функций образовательной организации. В ее основе аккумуляция ресурсов школы, таких как воспитательная система, возможностей правовой системы государства и региона, особенностей личности несовершеннолетнего и его родителей (законных представителей).

Социозащитная функция – это не изобретение последнего времени. Социальная защита как деятельность имеет давние корни. Ее понимание можно разделить на две большие группы. В узком контексте это защита подрастающего поколения от негативного влияния социальной среды, создание благоприятной социальной атмосферы для развития личности ребенка. В широком контексте это создание условий, при которых ребенок будет чувствовать себя защищенным, в которых будут соблюдаться его биологические, социальные и культурные права.

Исходя из широкого понимания, социальная защита как функция школы в целом и педагога в отдельности была обязательным атрибутом

педагогической деятельности. Каждая эпоха понимала социальную защиту по-своему. Социальная защита всегда конкретно исторична, то есть ее содержание определяется местом и временем. Но общим является то, что в основе социальной защиты лежат создание условий для эффективной социализации, защиты ребенка от негативного влияния среды и понимание зависимости успешности этих процессов от его природы.

Ксенофонт (430-355/354 до н.э.) – древнегреческий автор педагогических сочинений эпохи Античности отмечал, что образование подрастающего поколения не должно быть делом только семьи или отдельных педагогов, а должно находиться под контролем государства и иметь своей целью воспитание совершенных граждан. В основе этой идеи, говоря современным языком, лежит социальное партнерство государства, общества, семьи и школы. Социальная защита в данном контексте трактуется как деятельность государства и общества по обеспечению формирования полноценной личности.

Марк Фабий Квинтилиан (42-118 гг. н.э.) является одним из наиболее известных древнеримских представителей античной педагогической мысли. Ему принадлежит прогрессивная мысль о том, что все дети являются способными к обучению, и это обучение должно быть сообразно их природе. Интересно то, что именно Квинтилиан определил возраст как критерий деления учащихся. Отдельно выделял младший возраст. Был категоричным противником телесных наказаний как оскорбляющих честь и достоинство. Обращал внимание родителей на то, что ребенок очень восприимчив к влиянию с их стороны, со стороны педагогов, группы сверстников и социальной среды. Результат этого влияния может быть положительным и отрицательным, делать ребенка лучше или портить его. Социозащитная функция в рамках идей Квинтилиана определяется учетом особенностей социальной среды, природы ребенка как ресурса развития его личности.

Климент Александрийский (ум. в 211/212 н.э.) – представитель эпохи раннего христианства, священнослужитель и руководитель школы, автор трактата о личности педагога, считал, что большую роль в формировании личности ребенка играет педагог, не только его профессиональные качества, но и личностные характеристики. Педагог должен быть образцом. При этом он отмечал, что целью деятельности педагога является не простая передача знаний, не «научение», а «улучшение души». Социозащитная функция может рассматриваться в контексте идей Климента Александрийского как создание безопасной ситуации взаимодействия в процессе обучения ребенка и педагога с точки зрения носительства социально одобряемых образцов поведения.

Фотий (ок. 810(820)-890) – византийский христианский философ,

патриарх эпохи раннего Средневековья, представлял школу как место для постижения молодым поколением строго определенного набора общечеловеческих ценностей. Отношения учителя и ученика в этой школе носят субъект-субъектный характер, в основе которого индивидуальность ученика и авторитет учителя. Социозащитная функция в данном случае заключается в создании условий для социального воспитания личности.

Эразм Роттердамский (1469-1536) – один из выдающихся мыслителей эпохи Возрождения. Он шел в разрез со своим временем, считая, что наказания вредны для детской природы, так как страх ухудшает память и делает ребенка невосприимчивым к учению. В своих произведениях Э. Роттердамский предлагает методическую основу для социализации ребенка, во главу угла которой поставлено воспитание. В этом и состоит социозащитная функция.

Мишель Монтень (1533-1592) – философ эпохи позднего Возрождения. Большое внимание уделял педагогическим вопросам. Он обосновал необходимость образования ради развития личности ребенка, а не ради социального статуса, профессиональной деятельности или финансового благополучия. М. Монтень обосновал необходимость толерантности, говоря современным языком, проповедуя веротерпимость, лояльность и доброжелательность ко всем в обществе. Он выдвинул идею социального закаливания, то есть необходимости подвергания ребенка некоторым опасностям при постоянном контроле родителей для формирования у него собственного опыта существования в изменяющихся условиях. М. Монтень обосновал необходимость предоставления ребенку права выбора, индивидуального подхода к воспитанию. Социозащитная функция, по М. Монтеню, заключается в личностном подходе к образованию, толерантности и социальном закаливании как основе социального благополучия личности.

Вольфганг Ратке (1571-1635) – известный немецкий педагог Нового времени. Выдвинул идею зависимости государства, общества и школы. Государство создает единую школу. Единая школа создает единство нации. В данном случае функцию социальной защиты можно рассматривать как элемент национальной безопасности.

Ян Амос Коменский (1592-1670) – крупнейший теоретик и практик дидактики считал, что надо «учить всех всему». Образование, по мнению Я.А. Коменского, должно носить всеобщий характер, вне зависимости от происхождения, материального состояния и гендерной принадлежности. Под образованием Я.А. Коменский понимал развитие интеллектуальной, морально-нравственной, эстетической, эмоционально-волевой сфер личности. Традиционным для его времени было применение насилия для создания мотивации к образованию, в частности, к дисциплине.

Я.А. Коменский в противоположность этому считал, что истинная мотивация – в сознательном принятии и следовании законам, нормам человеческого общежития и своего долга. Социозащитная функция школы, по Я.А. Коменскому, заключается в создании условий к равному доступу к образованию, его всеобъемлющем характере и субъектной роли ученика.

Август Герман Франке (1663-1727) – немецкий педагог, один из авторов модели школы пиетистов (школы благочестия). А.Г. Франке считал, что важное значение в образовании имеет личный пример учителя. А.Г. Франке также придерживался мнения, что семья и вообще все те, с кем дети входят в общение, оказывают на них большое влияние. Важным в деятельности школы, по мнению А.Г. Франке, является практическая направленность содержания образования. Социальная защита в данном случае выражается в учете влияния среды на формирования личности и создании стартовых возможностей для ее социально-профессионального благополучия.

Джон Беллерс (1654-1725) – английский экономист, автор ряда социальных проектов, в том числе педагогического характера, предлагал идею ограничения использования детского труда через организацию учреждения, совмещающего в себе промышленное предприятие и трудовую школу. Данный проект выполнял функцию социальной защиты детей от трудовой эксплуатации при обеспечении им возможности приобретения профессиональных знаний и умений.

Джон Локк (1616-1704) – английский философ, просветитель и государственный деятель, считал, что в основе целей воспитания человека находится взаимодействие личности и общества. Причем гражданское становление, формирование характера, нравственных качеств человека является первоочередным. Функция социальной защиты в контексте идей Д. Локка состоит в достижении школой при формировании личности желаемого социального образца.

Дени Дидро (1713-1784) – французский философ-просветитель, предложил основные принципы организации просвещения: всеобщность и бесплатность, бессловность, светскость. Он призывал к учету социальных условий формирования личности. Большое внимание уделял личности педагога, важнейшими качествами которой считал глубокое знание науки, честность, отзывчивость и любовь к детям. Социальная защита, по Д. Дидро, выражается в предоставлении всем равных стартовых возможностей и предельном внимании к личности педагога как фактору социализации.

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – французский философ-просветитель, понимал социальную защиту ребенка как воспитание с его рождения на протяжении всей жизни, во главу угла которого поставлено создание

человека. Личность ребенка, по его мнению, необходимо ограждать от аморального влияния общества, религиозной пропаганды, как трудно постижимого для детского разума и чувств, а также муштры и формализма. Социозащитная функция принадлежит не школе, а педагогу.

Жан Антуан Кондорсе (1743-1794) – деятель эпохи Французской буржуазной революции, считал, что образование должно быть всеобщим, доступным, бесплатным и вне политики. Школа должна быть социальным институтом, сохраняющим природные задатки ребенка, развивающим его личность, создающим условия для приобретения ребенком знаний и умений, полезных в дальнейшем его жизни.

Таким образом, анализ европейской педагогической мысли демонстрирует следующее:

– представление о социозащитной функции имело место в трудах педагогов, философов и мыслителей определенного периода;

– на протяжении веков представление о социозащитной функции претерпевало изменения, связанные с представлением места и роли институтов образования в формировании личности человека;

– наиболее часто встречаются представления о социозащитной функции школы и педагогов в отдельности как о создании условий для успешной социализации, равных стартовых возможностей, самоопределения и утверждения в жизни, создании безопасной социальной среды.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
2. Беляев В. И. История социальной педагогики: основные концепции. Учебное пособие для студентов социального профиля. М., 2015. 405 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М., 2001. 512 с.
4. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013. 436 с.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник М., 2011. 797 с.
6. Поздняков А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: Учебное пособие. Саратов, 2009. 143 с.
7. Коменский Я. А., Локк, Дж., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. Педагогическое наследие. М., 1987. 300 с.

European pedagogical thought from ancient times to the beginning of the sixteenth century on school implemented social protection function

Ekaterina V. Alekhina – PhD in Pedagogy, Professor of general and social pedagogy chair, Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Voronezh

State Pedagogical University»;
86, LeninaSt., Voronezh, 394043, Russia;
E-mail: ev_alekhina@mail.ru

This article analyzes the ideas of representatives of the European pedagogical thought in the period from ancient times to the beginning of the XIX century, on social protection and social security function of education institutions.

Keywords: social protection, the function of social protection, the European pedagogical thought.

References

1. Andreeva, I. N. Antologiya po istorii i teorii sotsialnoy pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I. N. Andreeva. M., 2000.
2. Belyaev, V. I. Istoriya sotsialnoy pedagogiki: osnovnye kontseptsii. Uchebnoe posobie dlya studentov sotsialnogo profilya / V. I. Belyaev. M., 2015. 405 s.
3. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobyitnom obschestve do kontsa XX v.: Uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / Pod red. akademika RAO A. I. Piskunova. 2-e izd., ispr. idopoln. M., 2001. 512 s.
4. Kornetov, G. B. Istoriya pedagogiki za rubezhom s drevneyshikh vremen do nachala XXI veka: monografiya / G. B. Kornetov. M., 2013. 436 s.
5. Mardahaev, L. V. Sotsialnaya pedagogika. Polnyi kurs: uchebnik / L. V. Mardahaev. 5-e izd., pererab. idop. M., Izdatelstvo Yurait, 2011. 797 s.
6. Pozdnyakov, A. N. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya za rubezhom i v Rossii: Uchebnoe posobie. Saratov, 2009. 143 s.
7. Komenskiy, Ya. A., Lokk, Dzh., Russo, Zh.-Zh., Pestalotsti, I. G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskiy. M., 1987. 300 s.

П. Ф. КАПТЕРЕВ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Л. Э. Заварзина

Заварзина Любовь Эллиевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет»;
86, ул. Ленина, г. Воронеж, 394043, Россия;
E-mail: Lyubovzavarzina@mail.ru.

Представлены передовые взгляды П. Ф. Каптерева на проблему гуманизации образовательного процесса в школе. Показана роль развития личности обучающегося как фундаментального слагаемого гуманизации образовательного процесса. Разъяснены, вслед за П. Ф. Каптеревым, функции государства и общества в этом процессе. Объяснена значимость антропологических знаний учителя и его личности в гуманизации образовательного пространства; подчеркнуты воспитательная функция школы и значение взаимоотношений учителей и учащихся.

Ключевые слова: П. Ф. Каптерев, гуманизация образования, развитие,

личность учащегося и учителя.

Гуманизация образования, предполагающая уважение к личности обучающегося, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов, создание максимально благоприятных условий для развития способностей школьника, органическое соединение в нем личностного и коллективистского начал, делающее для него общественно значимое личностно значимым, обеспечивающее полноценность его настоящей жизни, всегда была в центре размышлений передовых отечественных мыслителей. Выдающийся педагог и психолог П. Ф. Каптерев (1849-1922) в течение всей своей творческой деятельности занимался решением проблемы гуманизации образования в учебных заведениях различного типа.

Еще в начале творческого пути в статье «Эвристическая форма обучения в народной школе» педагог писал: «Не в том задача народной школы, чтобы набить головы детей возможно большей массой сведений, надавать им различных практически полезных рецептов на различные случаи их жизни и быта, а в том, чтобы сообщенными сведениями подействовать возбуждательным и образовательным образом на духовную природу ребенка, дать, если возможно, такой сильный толчок его умственным силам, чтобы они не пришли в покой, в усыпление во всю остальную жизнь, чтобы в ребенке во всю остальную жизнь тлела искра любви к дальнейшему развитию и усовершенствованию» [1, с. 6].

О том, что педагог постоянно имеет дело с развитием, «и даже не только с развитием, но и с усовершенствованием», П. Ф. Каптерев считал важным неустанно напоминать учителям, воспитателям и управленцам образования. «Где нет развития, там нет педагогики, и не может быть о ней речи. Развитие, усовершенствование, педагогика – три связанные между собою начала», – подчеркивал он в статье «О педагогическом образовании», написанной в 1921 г. и составившей с другими трудами, созданными в послереволюционный период, так называемый завет великого педагога [2, с. 293-294]. П. Ф. Каптерев так объяснял сущность этой органической связи: «Педагог занимается воспитанием и образованием не в каких-либо теоретических интересах <...>, а для того, чтобы сделать человека лучше. А лучшим человек может сделаться лишь в том случае, если он способен к изменению, если он развивается» [2, с. 294]. «Поэтому, – утверждал он, – педагогика и теория развития делят одну и ту же судьбу» [2, с. 294].

Показательно, что эта мысль как «ключевой момент нового педагогического мышления» подчеркивалась Э.Д. Днепровым в период реформирования отечественного образования в 90-е гг. XX в. Первый министр образования в истории новейшей России, в частности, писал, что

гуманизация требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Она радикально меняет саму суть и характер этого процесса, ставя в центр его ребенка. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ребенка» [3, с. 47]. Отрадно, что современные ученые пришли к тому заключению, которое было высказано нашими соотечественниками почти полтора столетия назад.

П. Ф. Каптерев разъяснял, почему для педагогики категория развития не являлась основополагающей. В истории российского образования практически всегда преобладающим было влияние государства, которое руководствуется своими собственными, государственными, интересами, а не положением детей, их интересами. Государство, постоянно имея дело с большими массами личностей, стремясь к достижению общих целей, является представителем и заступником общих начал, закона, системы, а не интересов отдельных лиц. Оно вырабатывает уставы школ разных категорий, определяет их программы, контролирует учебный процесс, следит за тем, чтобы не было много исключенных из учебных заведений и т.д. «А это значит, – констатировал П. Ф. Каптерев, – что отдельные лица и их интересы пред государством стираются, учащиеся, как живые самостоятельные личности, исчезают, вместо них оно имеет дело с числами, процентами и таблицами» [4, с. 59]. Государство с необходимостью защищает единообразие и твердый порядок в школе, оно не приветствует какие-либо изменения и, как правило, бывает более склонно к некоторой рутине и формализму. Государство лишь управляет образованием, но не изобретает педагогических систем и принципов. «Для государства в деле образования, – подчеркивал П. Ф. Каптерев, – важно твердое и последовательное проведение признанной правильно образовательной системы, достижение общегосударственных целей, законов, порядок <...>, а не педагогика и успех отдельных личностей, до всестороннего и гармонического развития которых ему нет дела» [4, с. 59].

П. Ф. Каптерев, не оспаривая государственной точки зрения на образование, в то же время утверждал, что «она одна недостаточна, что задачи и постановка образования не могут быть исчерпаны и определены одними государственными целями» [4, с. 63]. В образовании есть еще другая важная и существенная сторона – общественная, представленная родителями, их различными ассоциациями, а также педагогической общественностью.

Точка зрения государства общая, внешняя, практическая, для которой важно не столько благо самого воспитываемого, сколько благо государства; точка зрения общества внутренняя, индивидуалистическая, гуманная, направленная на развитие и благо личности. П. Ф. Каптерев

констатировал, что для государства «выше всего политика, государственный интерес, все равняющий, все приводящий к одному знаменателю закон, для общества – живая своеобразная детская личность, обыкновенно плохо укладывающаяся в общие рамки и формы, имеющая свои совершенно законные интересы» [4, с. 65]. Необходимо, чтобы государство и общество действовали в деле образования согласованно. Руководители образования должны помнить, что не дети для школы, а школа для детей. Общество требует от всех деятелей школы «сердечного и теплого отношения к учащимся, а не формальных мероприятий на почве общих указаний; оно требует, чтобы отдельные воспитываемые лица не тонули и не растворялись в общей учащейся массе, чтобы живая детская личность не признавалась только числом, процентом, дробью» [4, с. 64].

П. Ф. Каптерев не раз подчеркивал, что школа, должна развивать не только умственные силы учащихся. Человек – это целостное и органически единое существо, проявляющее себя в различных направлениях деятельности, поэтому школа должна затрагивать всего человека, воздействовать на развитие всех его сторон. «Родители надеются, – писал ученый, – что школа сделает их детей не только более умными, но и более добрыми, нравственно лучшими, не только обогатит сведениями, но и разовьет чувство долга, сделает более чуткой их совесть; родители ждут, что и характер и физические силы детей найдут в школе надлежащие внимание и упражнение [4, с. 66]. «Воспитывать и образовывать, – подчеркивал П. Ф. Каптерев, – нужно прежде всего и больше всего человека, а не специалиста; все мы прежде всего люди, и общечеловеческие гуманные свойства, мыслительность и чувствование – самые высшие дары человека, достойные культуры» [4, с. 69].

Конечно, ключевую роль в гуманизации образовательного процесса играет учитель, который, прежде всего, должен обладать обширными антропологическими знаниями. П. Ф. Каптерев неоднократно повторял, что хорошими педагогами «могут быть только люди широкого, основательного образования на почве антропологии, и притом тонкие наблюдатели» [5, с. 1112]. «Разумная деятельность педагога, – писал он, – может истекать только из обстоятельного знания свойств данной личности, без чего невозможно воздействовать на нее в истинно педагогическом смысле», поскольку правильное и естественное воспитание есть воспитание индивидуальное [5, с. 1112-1113].

Дети, поступая в школу, «приносят с собою широкую любознательность и большую склонность к самостоятельности. Школьным учителям не нужно хлопотать о создании этих драгоценных свойств, на укреплении которых основывается образовательное влияние школы на учащихся, <...> от учителей требуется лишь идти дальше по

намеченному пути, поддерживать, холить не только посеянное доброе зерно, но уже показавшееся произрастание, даже давшее уже некоторый плод. <...> Природа как бы говорит школьному учителю: не губи моего добра, заложенного в детях, а, напротив, пользуйся теми свойствами, которые в них уже есть» [6, с. 180].

Учитель будет тогда эффективно пользоваться имеющимися в детях любознательностью и самодеятельностью, когда хорошо их узнает, проведя для этого психологическое обследование. Необходимо выяснить особенности памяти каждого школьника, пределы внимания, развитость воображения, наличие волевых качеств, объем словаря каждого учащегося и, соответственно, преобладающие группы представлений, т.е. размер «умственного горизонта» детей. Психологическое обследование учащихся поможет учителю узнать те области, в которых он с особенной силой может влиять на учащихся глубоко. Таким образом, ученый был убежден в том, что освоение комплекса наук о человеке обеспечит гуманистический вектор в выполнении учителем, воспитателем их профессиональной деятельности.

Вообще учителя, по мнению П. Ф. Каптерева, должны постоянно «учиться, учиться и учиться» [7, с. 598]. Без собственного развития и усовершенствования не может быть учителя. Не развиваясь, постепенно отходя в сторону от культуры, учитель не может развивать других, он способен только учить, т.е. сообщать затверженные формулы и знания. Такие педагоги не могут оживить свое преподавание, «они учителя по обязанности, по привычке, по невозможности другого дела, а не по призванию и сердечному расположению» [7, с. 601].

Имея основательные знания, учитель, по мнению П. Ф. Каптерева, должен проявлять себя художником: оставаясь свободным и самостоятельным деятелем, он должен творчески пользоваться методом, сделать его своим достоянием, уметь пользоваться им в работе с детьми, имеющими разную подготовку и различные природные свойства. Овладение данной способностью – одно из важнейших условий достижения гуманистической направленности образования, его реального приближения к запросам и ожиданиям развивающейся личности ученика, учета его индивидуальных особенностей.

Любая школа, как народная, так и гимназия, должна быть образовательно-воспитательным учреждением, поскольку «сколько-нибудь разумное обучение невозможно без воспитательного влияния на ум и все существо учащегося» [8, с. 174]. Воспитательная составляющая образовательного процесса, по мнению П. Ф. Каптерева, состоит хотя бы в том, что «нужно добросовестно готовить уроки, не довольствоваться полужнанием, не успокаиваться при неясности представлений, не выдавать

себя за знающего при незнании, не превозноситься своими знаниями перед товарищами, выражаться всегда точно и прямо, чуждаясь всякой двусмысленности и недомолвок» [8, с. 175].

Сводить обучение к сплошной механической выучке наизусть недопустимо. Негативные последствия такого процесса обучения, когда в основном идет нагрузка на память школьников, одинаковы как в народной школе, так и в классической гимназии. В статье «Основы классической школы» П. Ф. Каптерев так описывал процедуру приобретения знаний: «Материал учащиеся просто учат, по частям механически вбирают в себя, как губка воду. Память бухнет, но ума, т.е. формального развития, не прибавляется, потому что не выясняется, чем изучаемый материал отличается от прежде изученного, какие части прежнего материала вошли в новый, как он здесь изменился» [9, с. 114]. «Просвещение, – напоминал автор, – есть просветление ума и сердца и разумное дисциплинирование воли, а не собирание механических навыков и не вызубривание текстов, грамматических правил и счета» [8, с. 176]. Поэтому учителю необходимо работать над образованием ума, т.е. пробуждать умственный интерес, развивать умственную самостоятельность учащихся, создавать навык к умственной работе. Школьник должен чувствовать, что он, умственно работая, становится умнее и лучше.

Как известно, школа не может существовать без дисциплины. Но установление ее не должно быть насильственным делом. Важнейшей воспитательной задачей школы является укрепление в сознании учащихся необходимости определенного и твердого порядка. Существенными условиями для его установления являются высокий интерес обучения и нравственная авторитетность учителя. Но если эти условия почему-либо не могут быть выполнены, то в установлении дисциплины учитель должен руководствоваться следующим. Устанавливая порядок, необходимо обстоятельно и толково разъяснять его смысл: «Ни одного неосмысленного, необоснованного требования не должно быть предъявляемо учащимся», – предупреждал П.Ф. Каптерев [10, с. 177]. Как правило, в каждой школе есть группа детей, рьяных ревнителей порядка и учения, которые добровольно станут на страже школьных законов. «Учителю всячески нужно поддерживать эту группу детей-законников, заботливо стараясь об ее увеличении» [10, с. 178].

Для поддержания дисциплины необходимы еще некоторые свойства самого учителя, а именно любовь к детям и авторитет. Любовь к детям приобрести по заказу нельзя. Авторитет же приобретается знанием, опытностью, настойчивым твердым характером и преданностью своему делу. П. Ф. Каптерев предупреждал, что учителя, «не любящие детей и не владеющие авторитетом <...> первые враги и разрушители дисциплины в

своей школе; их положение и положение обучаемых ими детей печально» [10, с. 182].

Учителю необходимо заботиться и об эстетическом воспитании учащихся. Первая составляющая такого воспитания – чистота и опрятность. П. Ф. Каптерев афористически напоминал: «Чистота и красота – родные сестры». Дети должны следить за чистотой классного помещения, посильным способом они могут его украсить. Эстетическое чувство развивают многие учебные предметы, а не только пение, рисование, художественное чтение. Пересказ прочитанного – сильное средство развития любви к искусству слова. Не лишены красоты и логичные, оригинальные решения математических задач, выполнение опытно-экспериментальных заданий. Красота находится не только в искусстве, но и в природе. Необходимо научить детей видеть прекрасное в самых простых явлениях. Природа красива во все времена года. Экскурсии и прогулки полезны для эстетического развития учащихся. Действенным средством эстетического воспитания является устройство школьных праздников. Подобные мероприятия должны иметь определенную цель и готовиться заранее.

Гуманизация образовательного процесса не мыслима без гуманного взаимоотношения учителя и учащихся. В школе, по мнению ученого, самое важное – человеческое, а не формальное отношение к детям, сердечность, укоренение в учителях убеждения, что они – руководители детей, а не полицейские надзиратели и начальники. «Педагогическое дело, – пояснял П. Ф. Каптерев, – есть дело тонкое, деликатное, есть соприкосновение душ поколений, непрерывное воздействие друг на друга умов и сердец» [11, с. 333]. Каждой школе необходимо заботиться о том, чтобы учащиеся чувствовали себя свободно, непринужденно, «чтобы их не встречали суровые, холодные и хмурые лица, чтобы все их действия не трактовали с точки зрения сухой и мелочной дисциплины» [12, с. 237]. «В своих отношениях к учащимся, – подчеркивал П. Ф. Каптерев, – школа не должна забывать, что она имеет дело с личностями еще развивающимися, неопределившимися, неокрепшими ни физически, ни нравственно, ни умственно. При таких условиях терпеливая осторожность при постоянном сердечном внимании и участии, приводит к более удовлетворительным результатам, чем рискованная поспешность, могущая иногда подействовать на минуту, но не представляющая никакого ручательства на будущее» [12].

Рекомендации П. Ф. Каптерева наполняют конкретным практическим смыслом абстрактное понятие гуманизация образования и помогают нашим современным педагогам воплощать в жизнь самые передовые, самые гуманные идеи, связанные с обучением детей в школе.

Библиографический список

1. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа. 1874. № 11. С.5-20.
2. Каптерев П. Ф. О педагогическом образовании // Заварзина Л. Э. Общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежском крае. Воронеж, 2009. С.290-298.
3. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования. М., 2011. 472 с.
4. Каптерев П. Ф. Об общественных задачах образования // Русская школа. 1892. № 1. С.55-71.
5. Каптерев П. Ф. Беседы о воспитании. Что такое ребенок // Журнал для всех. 1899. №9. Стлб. 1103-1114.
6. Каптерев П. Ф. Народная школа как образовательно-воспитательное учреждение // Русская школа. 1902. № 5-6. С.179-190.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. М., 1982. 704 с.
8. Каптерев П. Ф. Народная школа как образовательно-воспитательное учреждение // Русская школа. 1902. № 4. С.172-185.
9. Каптерев П. Ф. Основы классической школы // Русская школа. 1899. №11. С.100-123.
10. Каптерев П. Ф. Народная школа как образовательно-воспитательное учреждение // Русская школа. 1902. № 7-8. С.174-182.
11. Каптерев П. Ф. Новая школа в новой России // Педагогический сборник. 1917. №10-11. С.307-348.
12. Десятилетие женской гимназии М. Н. Стоюниной // Русская школа. 1891. №11. С.232-239.

P.F. KAPTEREV ABOUT HUMANIZATION OF SCHOOL EDUCATION PROCESS

Lyubov E. Zavarzina – associate Professor, PhD in Pedagogy, associate Professor of general and social pedagogy chair, Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Voronezh State Pedagogical University»;
86, Lenina St., Voronezh, 394043, Russia;
E-mail: Lyubovzavarzina@mail.ru

Advanced views of P.F. Kapterev on the problem of humanization of educational process at school are represented. The role of trainee`s personality development as fundamental component of the humanization of educational process is shown. Following P.F. Kapterev, the functions of state and society in this process are interpreted. The importance of anthropological knowledge of teacher and his personality in humanization of educational process is explained; educational function of school and significance of interrelations of teachers and trainees are emphasized.

Keywords: P.F. Kapterev, humanization of education, development, personality of trainee and teacher.

References:

1. Kapterev, P. F. Evristicheskaya forma obucheniya v narodnoy shkole // Narodnaya shkola. 1874. №11. S.5-20.

2. Kapterev, P. F. O pedagogicheskom obrazovanii // Zavarzina L. E. Obshestvenno-pedagogicheskaya I nauchnaya deyatelnost P.F. Kaptereva v Voronezhskom kraje. Voronezh: izd-vo im. E.A.Bolhovitinova, 2009. S.290-298.
3. Dneprov, E. D. Noveyshaya politichkaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya. Izd. 2-e, dop. M.: Marios, 2011. 472 s.
4. Kapterev, P. F. Ob obshestvennih zadachah obrazovaniya // Russkaya shkola. 1892. №1. S.55-71.
5. Kapterev, P. F. Besedi o vospitanii. Cho takoe rebenok? // Zhurnal dla vseh. 1899. №9. Stlb.1103-1114.
6. Kapterev, P. F. Narodnaya shkola kak obrazovatelno-vospitatelnoye uchrezhdeniye // Russkaya shkola. 1902.№5-6. S. 179-190.
7. Kapterev, P. F. Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya / Pod red. A.M.Arsenyeva. M.: Pedagogika,1982. 704 s.
8. Kapterev, P. F. Narodnaya shkola kak obrazovatelno-vospitatelnoye uchrezhdeniye // Russkaya shkola. 1902.№4. S. 172-185.
9. Kapterev, P. F. Osnovi klassicheskoy shkoli. // Russkaya shkola. 1899. №11. S. 100-123.
10. Kapterev, P. F. Narodnaya shkola kak obrazovatelno-vospitatelnoye uchrezhdeniye // Russkaya shkola. 1902.№7-8. S. 174-182.
11. Kapterev, P. F. Novaya shkola v novoy Rossii // Pedagogicheskiy sbornik. 1917.№10-11. S.307-348.
12. Desyatiletie zhenskoy gimnazii M. N. Stoyuninoy // Russkaya shkola. 1891. №11. S.232-239.

ИДЕИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.В. РОЗАНОВА

Л. Ю. Панина

Панина Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет»;

86, ул. Ленина, г. Воронеж, 394043, Россия;

E-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

В статье раскрывается понятие «гуманизация образования», ее необходимость в современных условиях модернизации педагогического процесса. Одним из основных условий гуманизации является создание культурной среды как школы, так и университета. Базовым при этом выступает понятие «культура». Стоит отметить, что данное понятие является фундаментальным в философско-педагогической концепции В. В. Розанова. Именно формирование культурной среды и в дальнейшем национальной школы, по мнению философа и педагога, являются приоритетными в развитии образования.

Ключевые слова: гуманизация образования, культура, культурная среда, В. В. Розанов, национальная школа.

Гуманизация образования всех уровней – важнейшая задача, стоящая перед российским образованием в настоящее время. Обращение к этой проблеме во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек.

Человек в XXI веке выступает высшей социокультурной ценностью, центральным фактором саморазвития, самосовершенствования всего общества, всей общечеловеческой культуры. В наше время информационно-коммуникативной культуры первостепенное значение имеет гуманитарная и гуманистическая направленность человеческой деятельности, гуманность действий и отношений между людьми. Фундаментальным фактором является духовно-культурная деятельность человека во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании.

Образование на любом уровне должно не только включать узкоспециальную подготовку, но и формировать личность, готовить ее жить в быстро изменяющемся мире, развивать у нее способность осваивать новую информацию и принимать эффективные решения. Поэтому соответственно «под гуманизацией образования понимается процесс создания в учебном заведении гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческих потенций личности обучаемого, формированию общественно значимых ценностей и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности» [1, с.73].

Овладение культурой является основой нравственности, которая является главной составляющей гуманного отношения между людьми. Человек духовно бедный, не чувствующий своей связи с культурой прошлого, получивший лишь узко профессиональные знания, при решении каких-либо задач озабочен главным образом чисто техническим результатом, его не волнует, что будет в итоге: как его решение повлияет на экологическую и социокультурную ситуацию. Такая личность нравственно ущербна и негуманна.

Проблема гуманизации стоит сегодня очень остро и одним из важнейших условий ее решения является воспитание молодого поколения на базе того культурного богатства, которое имеет общечеловеческий и национальный характер, ибо духовные и нравственные ценности непреходящи, и их значимость будет сохраняться, пока существует человечество.

Все сегодняшние проблемы созвучны идеям педагогики русского философа В.В. Розанова, который считал культуру основой всей системы образования, а воспитание человека культурного его целью. Прежде всего

рассмотрим, что В. Розанов включает в понятие *культура*.

Ближайшее и родственное с этим понятием есть понятие «культы»: культура есть все, в чем скрыт какой-нибудь культ. Чем дальше человек отступает от первобытной элементарности, тем он становится культурнее. Это отступление выражается в сложности. «В понятии культы содержится внутренний, духовный смысл культуры; в понятии сложности содержится ее внешнее определение. Культурен тот, кто не только носит в себе какой-нибудь культ, но кто и сложен, т.е. не прост, не однообразен в идеях своих, в чувствах, в стремлениях, наконец, в навыках и всем складе жизни» [2, с. 29].

Предметом культы, особой любви может быть свой край, родина. В этом точном значении культура есть синтез всего желаемого в истории: из нее ничего не исключается, в нее одинаково входит религия, государство, искусство, семья, наконец, весь уклад личной и общественной жизни. «Мы определили выше понятие культуры как нарастание в человеке чувств уважения, любви к чему-нибудь, сводя к этому коренному понятию цели воспитания, мы можем определить учебник как такую переработку всякого материала, при которой от последнего отделяется и удаляется все культурное, развивающее любовь и уважение» [2, с. 37].

Создание культурной среды в школе, а затем в университете – одна из главных задач педагогов. Но учитель, загнанный в угол программами и циркулярами, часто похож на воспитателя-ремесленника, воспитателя-ученого, но редко на воспитателя-художника, который рассматривал и образовывал бы человека в его цельности, уникальности, вносил дух творчества, учитывал наклонности и стремления ребенка, а не механически наполнял его душу учеными премудростями. Учителя не только не учат детей мыслить, размышлять, накладывая на их души разрозненные, омертвелые впечатления, но часто забывают о главном назначении школы – развитии личности, становлении достойного гражданина своего Отечества.

Один из путей этого становления – создание культурной среды, основанной на национальных идеалах: «Национальная школа – такая школа, в которой главным содержанием становится любяще изучение самой России» [3]. В.Розанов указывает, что весь материал о России, ее естественных богатствах, быте народа и государственном строе был разрознен и эпизодично входил в школьную программу. «Ничего, кроме беглых названий, сухой номенклатуры. История проходила. С литературой знакомились в образцах или в беглом очерке составителей «разных» руководств, без подлинного и полного ознакомления даже с Пушкиным, Лермонтовым и Гоголем. Русский гений как бы заснул для русского юноши, или он вовсе для него не просыпался. Между тем дико

говорить, что русскому художественному чувству и мысли менее говорит и менее поучает Пушкин, нежели Гораций. Если бы те часы, которые отводились в минувшие 30 лет на чтение Ливия, отводились на чтение Карамзина, а часы Вергилия и Овидия отдавались «Мертвым душам», «Годунову», вообще русской классике, мы имели бы перед лицом своим подлинных русских людей, а не какой-то международный воляпюк, олицетворенный в человеческом образовании» [3].

Только через погружение в собственную национальную культуру человек приобщается к общечеловеческой, становится гуманнее, терпимее. Розанов указывает, что в европейских странах параллельно с древними языками с самого первого класса изучают родиноведение, родную географию, родную историю, сначала местности и княжества, потом королевства и империи, не только по книгам, но и в экскурсиях. Разве это похоже на полное забвение России в русских гимназиях, где о своей родине дети узнают только в IV классе гимназии, причем не все до этого класса доходят.

Розанов настолько индивидуален, что, сообразуясь с общечеловеческими идеалами, во многом выстрадавшими тысячелетней русской историей, искал пути нравственного и духовного оздоровления всего нашего общества, а не только какой-нибудь его сословной или классовой части. Что же он предлагал?

В фундамент грядущей школы должен быть заложен русский дух, русский способ чувствования. Взамен отвлеченной общеевропейской школы кладется продукт работы русских умов, русских усилий, русского понимания вещей. Школа должна быть единого типа, без деления на классическую и реальную. Следует ввести более основательное изучение английского, французского и немецкого языков, так как с этими европейскими странами, а не с Древней Грецией и Древним Римом, Россия связана тысячею живых торговых, практических, литературных, научных, образовательных связей.

Самой насущной мерой является увеличение часов изучения родного языка, истории, литературы, на которых самой судьбой предназначено говорить о любви к Отечеству, превращаются в нудный процесс заучивания грамматики, дат исторических событий. «Темны были в просвещении эти люди, когда, набрав немножко грамматики, немножко арифметики, прибавив к этому кой-что из географии, истории, думали, что с четырьмя своими книжками они внесут что-нибудь в душу, над изучением богатств которой трудятся первоклассные ученые» [2, с. 32]. Министерские программы «удалили нового человека от созерцания, медленного впитывания в себя всего, чем жила история и что было свято в течение тысячелетий для людей» [2, с. 88]. «Через школы теперешнего

типа происходит засыхание души человеческой и через этот процесс – засыхание самой культуры человеческой. Цивилизация гаснет – в гимназиях, в университетах» [4].

Поэтому, если России «хочет стать к Западной Европе отнюдь не в рабское отношение, как культурным рабством перед немцами была наша классическая система, а в положение сотрудника, собрата, который прежде всего не теряет уважения к своему «я», который прежде всего хочет сам и через себя учиться, через свой опыт и своим собственным размышлением, то школа национальная и есть плод и программа собственного размышления» [5].

Что же представляет собой современный Розанову университет? «Исчерпывается ли идея и суть университета его личным составом без дальнейших определений этого состава, кроме критерия научной подготовленности? “Столько-то голов, такие-то сведения – вот это и есть университет”. Такое определение слишком бедно, слишком грустно. Слишком не исторично и не философично» [5]. Университет, по мнению Розанова, все больше становится учебным заведением очень общего и неопределенного характера, отличаясь от технологического института только большим количеством голов и кафедр. «„Личный состав” профессоров – есть, университета – нет.

«Университет» есть только в смысле университетского «управления», но не в смысле его отношения к «чистой науке», «чистой истине», «бескорыстному мнению» [5]. Университету, по словам Розанова, не хватает духовной жизни, его залы оглашаются только «жалкими шаблонными диспутами на «магистра», на «доктора» [5].

Философ считал, что университет должен стать местом активного качественного общения, которое и есть его главная ценность. Сама атмосфера духовного общения рассматривается Розановым как способ функционирования образования, которое подразумевает взаимодействие, сотрудничество. Он с восхищением вспоминал о том, что между старыми профессорами, «были образцы такой высокой человечности, такого удивительно живого и многообъемлющего интереса к знанию и также к самой жизни, к ее текущему моменту, но в формах благородных, возвышенных, что год-два общения с ним воспитывали неизмеримо более, чем долгие годы, проведенные над нелепым «учебным материалом» средней школы» [6, с. 80-81].

Плодотворное общение, благодатный дух, культ науки способствовали насыщению, воспитанию человека, возвращению его души. «Если в ком-нибудь из нас, потом вышедших на широкую арену жизни, был возвращен культ своей родины, ее прошлого, наконец, религии и церкви – это, конечно, сделано университетом, хотя любопытно, ни одним

словом нам не навязывался этот культ; он возникал сам собою из общего отношения к делу...» [2, с. 81]. Воспитание в соответствующей среде, культивирующей определенный образ жизни, является наиболее восприимчивым и действенным, потому что за ним «светится любовь учащихся к предмету своего учения и к самому учению, присутствует дух действительной преданности делу, осмысленному отношению к нему» [2].

Как «круг всех наук», сосредоточие всех идеальных стремлений, новых порывов человеческого духа ввысь, философ рассматривает университеты литературы, для которых характерен высокий уровень интеллектуальности и образованности. Но «так как культ науки и философии, как и культ искусства и религии, не может быть сосредоточен исключительно где-либо, но бывает разлит в целом обществе, то следует развитие университетов поставить в зависимость от усилий самого общества» [2, с. 71]. Здесь В. Розанов имел в виду возможность образовательной деятельности: т.е. соотношение знаний и реалий жизни, требующей соответствующей системы знаний и организации жизнедеятельности общества, что, в свою очередь, сказалось бы и на внутренних предпосылках образования как процесса.

Культура как специфическая совокупность средств, способов, форм, образцов и ориентиров взаимодействия людей со средой существования не наследуется, а постигается личностью в процессе ее социализации, выступает важнейшим средством этого процесса. Культура обусловлена существующими в обществе социальными ценностями, материальными, нравственными, эстетическими запросами, практическими интересами социальных общностей и систем.

Формирование культурных функций становится условием дальнейшего продуктивного развития гуманистической и культурологической, культуротворческой практики, обеспечивающей качество общественного и личностного самосознания. Ценности, порождаемые в образовании процессами культуротворчества, утверждают единство знаний, нравственности, духовности и культуры, что соответствует развитию в последнее десятилетие мирового сообщества, ставящего во главу угла приоритет человеческой личности.

Наше образование от «культа знания», от знаниецентризма должно прийти к «культу человека», к человекоцентризму, где духовно-культурный аспект гуманизации будет иметь определяющее значение. Это тем более важно отметить, что многие нерешенные проблемы нашей сегодняшней жизни уходят корнями в невнимание именно к духовно-культурным аспектам развития общества, следовательно, и к проблемам образования.

Библиографический список

1. Габдуллин Г. Личностно-ориентированное педагогическое образование // Высшее образование в России. 2004. № 9.
2. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. М., 1990.
3. Розанов В.В. Национальная школа // Новое время. 1901. 20 мая.
4. Розанов В.В. Упрощение программ // Новое время. 1915. 25 марта.
5. Розанов В.В. Нападки на идею национальной школы // Новое время. 1901. 26 мая.
6. Розанов В.В. Университет и наука /В.В.Розанов // Новый путь. 1903. № 2.

The idea of education humanization and formation of the cultural environment as a pedagogical concept of V. V. Rozanov

Ludmila Yu. Panina – PhD in Pedagogy, associate Professor of general and social pedagogy chair, Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Voronezh State Pedagogical University»;
86, Lenina St., Voronezh, 394043, Russia;
E-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

The article reveals the concept of "humanization of education", its a necessity in modern conditions of modernization of the educational process. One of the main conditions of humanization is the creation of a cultural environment like school and University. Basic to this is the concept of "culture". It should be noted that this concept is fundamental in the philosophical-pedagogical concept of V. V. Rozanov. The formation of the cultural environment and the national schools, according to the philosopher and educator, is a priority in the development of education.

Keywords: humanization of education, culture, cultural environment, V.V.Rozanov, national school.

References

1. Gabdyllin G. Lichnostno-orientirovannoye pedagogicheskoye obrazovanie // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2004. №9. S. 73.
2. Rozanov V.V. Sumerki prosveshchiya. M., 1990. S. 29.
3. Rozanov V.V. Natcionalnaya shkola // Novoye vremya. 1901. 20 maya.
4. Rozanov V.V. Uproshchenie programm // Novoe vremya. 1915. 25 marta.
5. Rozanov V.V. Napadki na ideyu natsionalnoi shkoly // Novoe vremya. 1901. 26 maya.
6. Rozanov V.V. Universitet i nayka // Novyi put. 1903. № 2. S. 210.

ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ ПРИКЛЮЧЕНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ С. Т. ШАЦКОГО)¹

А. А. Турыгин

Турыгин Александр Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет»;

17, ул. Дзержинского, г. Кострома, 156005, Россия;

E-mail: info@kstu.edu.ru

В статье речь идет о теоретических основах нового для отечественной педагогики направления «педагогики приключений». На основе сформулированного и обоснованного педагогической теорией авторского подхода к педагогике приключений задача настоящей статьи состоит в обнаружении и анализе идеологических обоснований её теоретических и эмпирических основ. В качестве предмета исследования автором статьи предлагаются педагогические идеи Станислава Теофиловича Шацкого – авторитетного отечественного педагога-новатора первой половины XX века. Опыт Шацкого по обоснованию воспитательного потенциала открытой среды, воспитанию природой, формированию условий для проявления подростковой субъектности в рамках специально созданного пространства позволяет выделить в нем существенные черты и характеристики, нашедшие свое проявление в педагогике приключений второй половины XX – первой половины XXI века.

Ключевые слова: педагогика приключений, воспитание, открытая среда, реформаторская педагогика, педагогика среды.

История педагогических идей всегда была тесно связана с проблемами человеческого общества, особенно той его части, которая традиционно оставалась и продолжает оставаться в фокусе педагогической деятельности.

В условиях современного интенсивно развивающегося, информационного общества, когда научный и технический (технологический) прогресс становится едва ли не самым главным фактором массового сознания, когда культура потребления не только усложняется, но и формирует всё новые и новые формы и стандарты поведения, когда стираются коммуникативные границы, а одним из важных средств коммуникации становится виртуальный контакт, подрастающее поколение сталкивается с новыми трудностями, задаче преодоления которых посвящены современные педагогические концепции. Помимо объективно общих проблем молодежи, таких как проблемы здоровья, образования, трудоустройства, отклоняющегося поведения, существуют специфические, актуальные условиям современного общества: психическая неустойчивость к стрессам, отсутствие

ответственности, проблема свободного времени и его препровождения, подмена реальной коммуникации виртуальной (эскапизм) и пр. Вместе с тем каждое новое поколение обретает по мере интенсивного развития общества особенные характеристики, отличающие его от предыдущих поколений: мобильность, восприимчивость к прогрессу, самостоятельность, высокая адаптивность к изменениям [4]. Эти изменения делают актуальным поиск новых педагогических решений с учетом достижений отечественных и зарубежных специалистов.

В условиях поиска адекватных педагогических решений проблем подрастающего поколения актуальным становится обращение к теории и практике «приключения», позволяющего подростку через призму собственных субъективных переживаний самостоятельно выстраивать отношения и взаимодействие. В данной статье мы используем определение, данное «приключению» О. В. Миновской: *«Приключение сущностно представляется ситуацией взаимодействия воспитанника с миром и самим собой, в которой он субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств»* [3, с. 7]. Ссылаясь на заявленные О. В. Миновской характеристики приключения, можно проанализировать отечественный педагогический опыт педагогики приключений². К их числу отнесены: *ситуация интриги, риск (авантюра), запутанность и сложность обстоятельств, неожиданность и неопределенность (случайность) ситуации, яркость и полнота переживаний* [3, с. 7].

Для теоретического основания «педагогики приключений» интерес, в первую очередь, представляет опыт реформаторской педагогики в России (Е. С. Левицкая, С. Т. Шацкий, К. Н. Вентцель, П. Н. Столпянский, Н. В. Касаткин, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский) [1, 7]. Общим для «педагогов-реформаторов» конца XIX – начала XX века было намерение создать такое образовательное пространство, которое бы стало местом подготовки самостоятельных, ответственных, инициативных, творчески мыслящих молодых людей, способных инициировать и активно включаться в практическую деятельность.

К числу отечественных «педагогов-реформаторов», чьи идеи фактически формируют теоретический корпус педагогики приключений, можно отнести С. Т. Шацкого (1878-1934). Его педагогические идеи принято рассматривать в контексте «свободного воспитания», «экспериментальной педагогики» и «трудовой школы» [5, 8]. Главной идеей Шацкого стало стремление к всестороннему изучению ребенка,

² Понятие «педагогики приключений» является авторским понятием, используемым преимущественно в западной педагогической науке. В данном случае речь идет о попытке селективной систематизации отечественного педагогического опыта с целью обоснования теоретических основ «педагогики приключений».

созданию благоприятных условий для его гармоничного развития.

В научно-гуманистическом мировоззрении Шацкого четко прослеживаются два типа профессионально-ценностной ориентации. Первый из них отражает интерес к ребенку как высшей ценности, стремление рассмотреть педагогический процесс как «детское царство», где свободно разворачивается природа ребенка, а педагог выступает в роли равного, друга, товарища. Второй тип ориентации связан с поиском и реализацией воспитательной (неинституциональной) открытой среды. Педагогом открытая среда всегда должна восприниматься в настоящем, будучи связана с процессами, происходящими в природе. «Осуществляя возможно полную детскую жизнь сейчас, без мысли о том, что даст будущее» [11, с. 10], педагог, используя фактор внешней среды, способствует «раскрытию ребенка, очищению его «я», создавая предпосылки для «обнаружения у детей инстинкта выявления себя» [11, Т.1, с. 264]. О ценности настоящего Шацкий пишет так: «Создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст...» [11, Т.2, с. 44].

Задачу воспитания по Шацкому в контексте педагогики приключения можно представить как «возвращение детства детям». Необходимость ее реализации ставилась в зависимость от сложной внутривоспитательной ситуации 20-х годов XX века. Решить ее Шацкий предлагает через понимание феномена «детства»: «Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка. Между тем, людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести в общем к пяти положениям: 1) У детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом, – игры, рассказы, неутомимая болтовня служат признаками этого инстинкта; 2) Дети – настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупывать, пробовать; 3) Дети любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением; 4) Детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего «я» и огромное развитие фантазии и воображения – это инстинкт детского творчества; 5) Громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности... Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно всеми средствами призывать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то

лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем-то, чем привлекает детей улица...» [10, с.281].

Стремясь понять ребенка вне школы, в привычном для него пространстве открытой среды, Шацкий изучает её потенциал, подчеркивая некоторые преимущества, которые упускают из виду в среде специально организованной. «В чем худшее, что дает улица? – отмечает Шацкий. В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает к быстрым удовлетворениям детских инстинктов, любопытства и могуче действует на детскую подражательность» [10, с. 290]. Именно открытое, неорганизованное пространство по-настоящему дает подростку возможность выступить его создателем, главным творцом (чего не может дать, например, школа). Отсюда ответственность за результаты своего поведения в таком пространстве ощутимее, а педагогический эффект ярче. Поэтому Шацкий убежден, что задача педагога заключается в создании условий, при которых подростки становились бы «распорядителями собственной жизни». К этим условиям он относит: самостоятельность детей при создании своей среды; организацию разумной детской жизни, стержнем которой является деятельность; отношения между педагогом и подростками, основанные на доверии.

Шацкий стремится обосновать значимость воспитания подростков в природе – естественной, неинституциональной среде. Природный фактор развития он считает первичным, относя к нему свет, тепло, воздух, почву, животную среду и др. [11, с.78]. По мнению Шацкого, «воздух, тепло, свет, одежда являются важнейшими факторами биологического развития ребенка» [12, с. 105].

Институционально идея Шацкого о воспитании в природе воплотилась в создании «лесных школ» в Подмосковье. Первой среди них считается опытно-показательная лесная школа, организованная в 1918 году на бывшей даче купца Лямина в Сокольниках. Школа в Сокольниках работала круглогодично, а известность она получила благодаря визиту Ленина на новогоднюю ёлку в январе 1919 года. На самом деле вождем мирового пролетариата приезжал не к детям, а к Надежде Крупской, которая гостила здесь в ту зиму. Но в трогательном рассказе Бонч-Бруевича этот момент опущен... Школа действовала до 1950-х годов, когда в её здании обосновался детский санаторий. По её образцу уже в 1922 году в Москве функционировало 26 лесных школ, рассчитанных на 1100 детей. Потом такие учреждения открывались и в других городах.

Описывая воспитательные возможности открытой (естественной)

среды, в которой подростки могут создавать собственные пространства и миры, Шацкий делает акцент на максимально возможном педагогическом эффекте процесса саморазвития. Согласно Шацкому, главной направленностью воспитания является содействие саморазвитию личности, создание необходимых и достаточных условий для активизации ее субъектной позиции, реализации творческого потенциала, способностей и задатков на благо общества. Между тем, «... взрослые присвоили себе сами, без всяких оснований, право знать, что именно нужно знать ребенку, и такое же право не считаться с тем, что хочет ребенок» [12, с. 265]. Вот почему вся деятельность ребенка должна исходить из его интересов. Такая деятельность, в которой ребенок повинуетя лишь силе, ощущаемой в своей собственной природе, является самодеятельностью.

Для развития отечественной педагогики приключений важными представляются те идеи Шацкого, которые связаны с воспитанием в пространстве клубной деятельности.

Как один из видов деятельности, клубная деятельность у Шацкого представляет собой «специфическую коллективную форму самостоятельной реализации индивидуально-творческой активности подростков, которая приобретает социально и личностно-значимый характер в процессе ее организации в различных институтах воспитания (В. В. Полукаров)» [6].

В условиях клубной деятельности дети «благодаря тому, что приходится выбирать занятия, что интересы их переплетаются, что одни мешают, другие не мешают, постепенно организуются сами собой. На почве практически нужных для них задач их удовлетворяет инстинкт общности, который у них силен... Работая в одной мастерской, ребята начинают понимать лучше друг друга, объединяются на почве дела, и организация, благодаря этому, становится прочной...» [14, с.52].

В 1905 году под руководством Шацкого были учреждены первые в России детские клубы. Основной идеей клуба, по его мнению, являлось «создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы». Большое значение С.Т. Шацкий придавал учету влияния среды на формирование личности ребенка. Как было им отмечено, «могучее влияние улицы потому так велико, что это среда, в которой живут дети. Такую же среду, создаваемую усилиями детей, должен создавать клуб» [14, с. 258].

В 1906 году на базе приюта было организовано культурно-просветительное общество «Сетлемент» в Калужской губернии, которое в 1908 году было закрыто полицией за пропаганду за попытку «проведения социализма среди детей», а сам С. Т. Шацкий был арестован. Название общества было подсказано опытом создания в Америке сетилементов –

культурных поселений бедных слоев населения для проведения просветительской работы.

Важной представляется идея Шацкого о том, что воспитание должно осуществляться не столько знаниями, сколько жизненным опытом. Эта идея связывается с необходимостью пробуждения в подростках интереса к самостоятельному поиску решения проблем. Любимая приговорка Шацкого звучит так: «Ты сам до этого дойди» [9]. Только знания, полученные через личный опыт, проведенные самостоятельно эксперименты, важны для ребенка. В поддержку данного высказывания Шацкий приводит аналогию с ранней социализацией человека, когда он сам, еще свободный от взрослых догматических утверждений, через личный опыт узнает этот мир. Этот ценный жизненный опыт должен быть соизмерим с возрастом. Поэтому жизненный опыт подрастающего поколения должен приобретаться в игре. «Непринужденная детская игра, – полагает Шацкий, – дающая простор воображению, отражает в себе жизненный опыт детей; ход её зависит не только от быстроты, ловкости движений и той или другой степени сообразительности, но и от богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка» [2]. Рассматривая «непринужденную» (не принципиальную с позиции игровых правил – авт.) игру с точки зрения внешнего эффекта (яркие эмоции) и внутреннего (личностный опыт), Шацкий по сути обосновывает её как ситуацию взаимодействия подростка с миром и самим собой. Принципиальный характер игры с точки зрения её ограничений (правил), у Шацкого, позволяет подростку переживать максимально большой эффект от преодоления подчас совершенно непредсказуемых препятствий, трудностей. Шацкий описывает принципиальные свойства игры: «Игра, задающая бодрый тон детской деятельности, повторяет и приспособливает к жизни» [12, с. 33].

Важнейшей заслугой Шацкого, таким образом, является разрушение традиционных представлений о подростке как объекте педагогического воздействия. Логика разработки природы воспитания, его основ ведет к раскрытию взаимоотношений воспитанника и воспитателя, развиваясь в контексте доверительных отношений и сотрудничества.

Шацкий теоретически и практически обосновывает воспитательный эффект открытой естественной среды, полагая что в ней больше «новизны» и «силы внешних обстоятельств», переживая которые подросток приобретает личностный, жизненный опыт взаимодействия с миром и самим собой, чего не может дать ему искусственно созданная среда школы.

***Исследование осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-06-00648***

Библиографический список

1. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики: учебное пособие. М., 2013. 120 с.
2. Короткова Н. А. Сюжетная игра с детьми раннего возраста // Ребенок в детском саду. 2006. №6. С. 23-34.
3. Миновская О. В. Городское приключение в воспитании учащейся молодежи: учебно-методическое пособие. Кострома, 2012. 128 с.
4. Молодёжь в современном мире: вызовы цивилизации: Материалы VIII международной научно-практической конференции «Человек в системе коммуникации». Нижний Новгород. 28-30 мая 2007 г.: сборник материалов. М., 2014. 425 с.
5. Партлетт У. Культурная война в сельской школе. Калужский школьный комплекс С. Т. Шацкого в 1919-1927 гг. // Русский сборник. Исследования по истории России. М., 2006. Т. III. С.224-243.
6. Семченко А. В. Социально-педагогические взгляды С. Т. Шацкого: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1995. 16 с.
7. Торосян В. Г. История педагогики и образования. М.; Берлин, 2015. 471 с.
8. Шацкий – социальный педагог // Доклады и тезисы межвузовской научно-практической конференции «Вопросы социальной работы и социальной педагогики». Тамбов, 1993. 344 с.
9. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М., 1989. 221 с.
10. Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Педагогические сочинения. В 4-х т. Т. 1. М., 1963. С. 112-134.
11. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. М, 1980.
12. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в 4-х тт. / Под ред. И.А. Каирова, Л.Н. и М.Н. Скаткиных, Акад. пед. наук РСФСР. М., 1962-1965.
13. Шацкий С. Т. Детский труд и новые пути // Педагогические сочинения. В 4-х т. Т. 1. М., 1963. С.265-271.
14. Шацкий С. Т. Что такое клуб? // Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. М, 1980. Т. 1. С. 258-267.

The ideas of outdoor education in the russian pedagogical theory and practice of the first half of the xx century (on the example of pedagogical heritage of Stanislav Shatsky)

Alexander A. Turygin – PhD in History, associate Professor of History chair, Federal state budgetary educational institution of higher education «Kostroma State University»;

17, Dzerzhinsky St., Kostroma, 156005, Russia;

E-mail: info@kstu.edu.ru

In article it is about theoretical bases of the direction, new to domestic pedagogics, of Outdoor education. On the basis of the author's approach to pedagogics of adventures formulated and proved by the pedagogical theory, the task of the present article consists in detection and the analysis of ideological justifications of its theoretical and empirical bases. As an object of

research the author of article offers the pedagogical ideas of Stanislav Shatsky – was an important humanistic educator, writer, and educational administrator in the late Russian Empire and the early Soviet Union. Shatsky's experiment on justification of educational potential of the open environment, education by the nature, allows to allocate to formation of conditions for manifestation of teenage subjectivity within specially created space in its mute the essential lines and characteristics which have found the manifestation in pedagogics of adventures of the second half of 20 – the first half of the 21st century.

Key words: Outdoor education, open environment, reformatory pedagogics, innovation, environment pedagogics.

References

1. Belenchuk, L. N. Istoriya otechestvennoi pedagogiki: uchebnoye posobie. M., 2013. 120 s.
2. Korotkova, N. A. Syuzhetnaya igra s detmi rannego vozrasta // Rebenok v detskom sadu. 2006. №6. S. 23-34.
3. Minovskaya, O. V. Gorodskoe prikluychenie v vospitanii ychashcheysya molodezhi: uchebno-metodicheskoe posobie. Kostroma, 2012. 128 s.
4. Molodezh v sovremennom mire: vyzovy tzivilizatsii: Materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Chelovek v sisteme kommunikatsii». Nizhnii Novgorod. 28-30 maya 2007: Sbornik materialov. M., 2014. 425 s.
5. Partlett, U. Kulturnaya voyna v selskoi shkole. Kaluzhskii shkolnyi kompleks S. T. Shatzkogo v 1919-1927 // Russkii sbornik. Issledovaniya po istorii Rossii. M., T. III. S. 224-243.
6. Semchenko, A. V. Sotsialno-pedagogicheskie vzglyady S. T. Shatzkogo: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 1995. 16 s.
7. Torosyan, V. G. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. M.; Berlin, 2015. 471 s.
8. Shatzkii – sotsialnyi pedagog // Doklady i tezisy mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Voprosy sotsialnoi raboty i sotsialnoi pedagogiki». Tambov, 1993. 344 s.
9. Shatzkii, S. T. Rabota dlya budushchego. Dokumentalnoe povestvovanie. Kniga dlya uchitelya / Sost.: V. I. Malinin, F. A. Fradkin. M., 1989. 221 s.
10. Shatzkii, S. T. Zadachi obshchestva «Detskii trud i otdykh» // Pedagogicheskie sochineniya. V 4-kht. T. 1. M., 1963. S. 112-134.
11. Shatzkii, S. T. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya. V 2-kht. M, 1980.
12. Shatzkii, S. T. Pedagogicheskiye sochineniya v 4-kh tt. / Pod red. I. A. Kairova, L. N. i M. N. Skatkinikh, Akad. ped. nauk RSFSR. M.: Prosveshcheniye, 1962-1965.
13. Shatzkii, S. T. Detskii trud I novyye puti // Pedagogicheskie sochineniya. V 4-kht. T. 1. M., 1963. S. 265-271.
14. Shatzkii, S. T. Chto takoe klub? // Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya. V 2-kht. M, 1980. T. 1. S. 258-267.

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: ВЫБОР, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ³

Н.Л. Селиванова

Селиванова Наталия Леонидовна – зав. Центра стратегии и теории воспитания личности, д.п.н., проф., член-корр. РАО
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, 105062, ул. Макаренко, д.5/16, nselivanova200@mail.ru

*Публикация выполнена в рамках поддержанного РГНФ проекта № 14-06-00088а
«Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития»*

На основании анализа состояния современного отечественного воспитания выделены его приоритеты. Показано, что приоритеты воспитания могут быть различны для его разных сфер. Рассмотрено соотношение традиций, ретроинноваций и инноваций. Доказана необходимость обращения к полисубъектной стратегии воспитания. Утверждается необходимость рассмотрения специфики развития ребенка в системе дополнительного образования, его воспитания во взаимодействии с основным образованием. Раскрыты возможности и проблемы использования ИКТ в воспитании. Обосновано, что реализация приоритетов современного воспитания не может произойти без деятельности педагога как воспитателя. Показана необходимость построения новой системы повышения квалификации педагогов как воспитателей, в основу которой должны быть положены определенные принципы.

Ключевые слова: воспитание, педагог как воспитатель, полисубъектность, ретроинновации, традиция.

Сегодня мы являемся свидетелями возрастающего внимания к воспитанию подрастающего поколения как со стороны государства, так и со стороны общества. Только за последние два года разработаны и приняты «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года», «Концепция развития дополнительного образования детей». О необходимости воспитания говорят руководители страны, чиновники самого высокого ранга, Патриарх Московский и всея Руси Кирилл.

В то же время все чаще общество обсуждает пугающие факты подростковой жестокости, отсутствие понимания и принятия молодежью других культур, вероисповедований, межпоколенческий разрыв, все усложняющиеся отношения между школой и семьей, между учащимися и педагогами. Это также создает основу для осознания в обществе

³ Публикация выполнена в рамках поддержанного РГНФ проекта № 14-06-00088а «Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития»

необходимости воспитания детей и молодежи.

Решение той или иной задачи требует определения приоритетов в его достижении. Предложение тех или иных приоритетов не означает, что другие проблемы воспитания не решаются. Многие проблемы воспитания, как и пути их решения, взаимосвязаны. Тем самым, решая одну проблему, мы в той или иной мере, работаем для решения других.

Приоритеты воспитания могут быть различны для его разных сфер. Например, безусловно, различны приоритеты воспитания в сфере основного и дополнительного образования. Естественно, они могут отличаться в зависимости от пола и возраста.

Выделение приоритетов воспитания – дело ответственное.

Тем не менее, попробуем выделить ряд приоритетов воспитания, которые, на наш взгляд, носят общий характер.

Прежде всего, отметим, что последнее время наблюдается тенденция максимально унифицировать и стандартизировать организацию процесса воспитания. В стандартизации, несомненно, есть свои позитивные стороны. Она при соблюдении определенных условий может обеспечить качество воспитания в независимости от различных факторов. Например, таких как тип образовательной организации, ее местоположение (город, поселок, деревня), опыта педагогов как воспитателей.

В то же время такой подход нередко приводит к утрате вариативности воспитания, сводит к минимуму педагогическое творчество, приводит к отождествлению воспитания с внеурочной деятельностью. Вариативность воспитания не только необходима, но она является мощным развивающим фактором не только личности ребенка, молодого человека, но и личности педагога, являющегося субъектом воспитания.

Приоритетом воспитания, а точнее воспитательной деятельности педагога, остается развитие им различных направлений воспитания, потому что, к сожалению, мы не знаем с большой точностью, какое из этих направлений сыграет решающую роль в развитии ребенка. Сведение воспитания к реализации лишь одного, хотя и важного направления воспитания, ведет к обеднению процесса воспитания. Например, в современной общественной ситуации в качестве приоритетного направления выступает патриотическое воспитание, которое в свою очередь нередко сводится к военно-патриотическому. Не отрицая важности данного направления, следует сказать, что формирование патриотизма происходит и в связи с другими направлениями воспитания, и, прежде всего, с духовно-нравственным (если рассматривать воспитание в логике реализации его отдельных направлений).

Следует отметить, что не менее острыми сегодня являются проблемы

поликультурного, религиозного, экологического воспитания, воспитания в условиях потребительского общества, нравственного в условиях прессинга средств массовой информации.

Конечно, нередко педагог, образовательная организация выбирают для себя основной вид деятельности. Им может быть и эстетическая, и краеведческая, и театральная, и другие виды деятельности. Необходимо помнить, что в рамках этой основной деятельности должны решаться разнообразные задачи воспитания.

Еще одним приоритетом современного воспитания должна стать его полисубъектность. Сегодня цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения определяют не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т. д. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания (А.В. Мудрик). Поэтому можно говорить о необходимости перехода к полисубъектной стратегии воспитания, состоящей в последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения [3]. В связи с реализацией такой стратегии возникает ряд существенных проблем. Одна из них связана с определением воспитательного потенциала каждого субъекта воспитания. Вторая, и более существенная, с налаживанием эффективного взаимодействия между ними. И хотя, определенные шаги в этом направлении предпринимаются и со стороны государства, и со стороны общества, и со стороны отдельных субъектов, но современной полноценной системы такого взаимодействия пока нет. Можно отметить и существование интересного опыта взаимодействия, например, во Владимирской, Тульской, Тверской областях.

Другой приоритет современного воспитания связан с интенсивным развитием информационных технологий. ИКТ в процессе воспитания представлены значительно скромнее, чем в процессе обучения. В этом есть определенный плюс, так как накопившийся опыт их использования в образовательном процессе позволит избежать ошибок и ясно представлять те опасности, которые подстерегают на пути применения ИКТ в процессе воспитания. Речь, прежде всего, может идти о погружении детей и

молодежи в виртуальную реальность, в различные социальные сети; подмена реального общения на общение в сети; посещение экстремистских, порносайтов, сайтов религиозных сект, сайтов, пропагандирующих наркотики, суицид; увлечение агрессивными компьютерными играми, создающих иллюзию легкости убийства человека, пропагандирующие различные формы насилия.

Наконец, пока в процессе воспитания мало учитывается то, какие изменения произошли в детях, молодежи в связи с развитием информационных технологий.

Еще пять лет назад Д. Палфри и У. Гассер писали о том, что дети, которых они называют детьми цифровой эры, проводят большую часть жизни в сети Интернет и нередко не делают различия между жизнью сети и жизнью вне ее. Они по-другому взаимодействуют с различной информацией и все больше используют сетевое пространство для получения практически всей необходимой им информации, у них другие механизмы формирования идентичности, другое восприятие референтной общности[5].

По мнению многих авторов (Л. Мазурик, У. Штраус, Н. Хоув, Ю. Фукулова и др.), мы уже сегодня имеем дело не только с поколением Y, а и с поколением Z (годы рождения – 2006 (7) – 2020). Для этого поколения характерно: повышенный индивидуализм, самоценность собственной личности, инфантильность, клиповое мышление, способность одновременно решать многие задачи, недоверие к чужому опыту, дефицит общения со сверстниками, погруженность в гаджеты.

Повышенный интерес в последний год к дополнительному образованию (принята «Концепция развития дополнительного образования детей») ставит вопросы воспитания в нем в первый ряд. Хотя до сих пор многие педагоги и чиновники образования связывают дополнительное образование в основном с приобретением ребенком знаний и навыков в различных областях искусства, техники, спорта, туризма. Проведенные исследования (Л.В. Алиева, А.Г. Асмолов, В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова и др.) показывают огромный потенциал этого образования и его специфику. Доказано, что воспитательный потенциал дополнительного образования состоит в раскрытии способностей ребенка, его индивидуальности, создании условий для процессов самореализации, самоутверждения, содействует его самовоспитанию, профессиональному самоопределению. В дополнительном образовании отношения между педагогами и детьми строятся на демократических принципах, что является одним из мощных стимулов развития детско-молодежного самоуправления [2, с. 114-121].

Именно вопросы специфики развития ребенка в системе

дополнительного образования, его воспитания во взаимодействии с основным образованием сегодня являются, по нашему мнению, первоочередными.

Создание общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» опять поставило острые вопросы о том, какой должна быть такая организация, чем она будет отличаться от Всесоюзной пионерской организации, что она может дать конкретному школьнику в современных общественных условиях.

Следует отметить, что изучение воспитательных возможностей детских движений, организаций, объединений активно проводилось все последние годы. Это делалось, прежде всего, в рамках Научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций (СПО-ФДО), Ассоциации исследователей детского движения, на кафедрах педагогики, социальной педагогики различных российских педагогических вузов, в институтах РАО. Довольно полно представлен воспитательный потенциал самых различных детских объединений.

Детские общественные объединения (ДОО) характеризуются как «объединения «самих детей» (а не для детей), создаваемые на принципах добровольности, самоорганизации, самоуправления, самодеятельности, инициатив подростков. В основе их деятельности – общие и специфические ценности, потребности, интересы конкретных групп подростков. Общими для членов ДОО становятся социально значимые дела, как показатели отношения подростков к событиям, запросам современного общества. Социально значимая направленность деятельности ДОО – фактор, привлекательный для подростков (особенно для старших подростков), объединения их усилий как юных граждан. Социально-педагогическая ценность данной общности – не только в адаптации подростков к существующему социуму, а главное, в их приобщении к позитивному социальному человеческому обществу; моделировании типов «демократических сообществ», гуманистических пространств в окружающем социуме» [6].

Тем не менее, сегодня важно ответить, по крайней мере, на следующие вопросы: какие ценности будут положены в основу создаваемой организации, какие условия для их формирования будут созданы, какая деятельность будет развиваться в данной организации, на каких принципах она будет строиться, какие риски и ограничения есть для развития самой организации.

Сегодня в педагогике стало популярным понятие «ретроинновация» (М.В. Богуславский, С.М. Марчукова, Е.Д. Платонова, и др.). Интерес к

этому понятию возник, как раз, с возвращением в систему образования школьной формы, ГТО, единой детско-юношеской общественной организации и других феноменов, характерных для советской школы.

Проблема роли традиций (вопрос соотношения традиций и ретроинноваций пока тоже остается открытым) и инноваций в воспитании также продолжает стоять в повестке, как теории, так и практики воспитания.

Инновации в воспитании в основном представляют собой либо модификацию известных отечественных педагогических идей в новых общественных условиях (например, получившая широкое распространение методика КТД), либо возвращение на российской почве уже зарекомендовавших себя в мире, как позитивные, зарубежных идей (например, моральные дилеммы Л. Кольберга, тьюторство). Многие инновации в воспитании связаны с поисками новых форм организации воспитательного процесса. Нередко инновации, возникшие в том или ином образовательном учреждении бездумно, без серьезного теоретического осмысления распространялись в других учреждениях. К сожалению, и сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа эффективности и результативности, имеющих и появляющихся инноваций в сфере воспитания (кстати, все ли, что появляется в этой сфере можно отнести к этой категории?), хотя, следует отметить серьезное исследование в области инноваций в воспитании С.Д. Полякова [4].

Реализация приоритетов современного воспитания не может произойти без деятельности педагога как воспитателя. В перечне поручений по итогам заседания Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации (23.12.2015) есть пункт о необходимости формирования доверительного и позитивного отношения к учителю. Реализация этого пункта не может произойти без повышения профессиональной компетентности педагога во всех сферах его деятельности, в том числе, и в воспитательной деятельности, в которой, как показывают различные исследования, он испытывает наибольшие трудности.

Сегодня еще можно встретиться с мнением, что учитель воспитывает в первую очередь своим предметом. На наш взгляд, такое мнение связано с недооценкой роли воспитания в системе образования и непониманием того, что воспитательная деятельность учителя не есть приложение к преподаванию предмета.

Многие современные исследователи относят воспитание к духовно-практической деятельности, а значит воспитание – это работа педагога со смыслами, ценностями, отношениями другого человека, ребенка.

Поэтому важно не столько дать будущим педагогам знания и

технологии, сколько направить усилия на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной сфере.

Реальность показывает нам, что в период вузовской подготовки будущих педагогов как воспитателей, к сожалению, этого практически не происходит, хотя именно в это время должны закладываться основы позиции.

В исследовании, проведенном А.И. Григорьевой, показано, что позиция педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы может быть охарактеризована как полисубъектная [1].

Наличие у студента по окончании вуза личностно-профессиональной позиции гарантирует его подготовленность и возможность работать в современных постоянно изменяющихся условиях, а не только «здесь и сейчас». Примером важности этого для школы как социального института может служить ситуация, сложившаяся в 90-е годы прошлого столетия, когда принципиальные изменения, происшедшие в российском обществе, возникший идеологический вакуум практически «раздавили» многих педагогов как профессионалов и более-менее безболезненно прошли эту ситуацию учителя, имеющие свою личностно-профессиональную позицию.

Личностно-профессиональная позиция служит и основой концепции собственной деятельности в школе, в том числе и воспитательной. Подготовить студентов к разработке такой концепции тоже задача вуза. Об этом с будущими педагогами вообще речь не идет.

Развитие воспитания сегодня и в будущем в первую очередь связано с построением новой системы повышения квалификации педагогов как воспитателей.

Основу построения современной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей должны составлять междисциплинарные научные знания о человеке и о личности как феномене историческом, антропологическом, психологическом, культурологическом, социальном, философском и педагогическом, а также о развитии тех обществ, в которых живет человек.

Следует специально уделить внимание вопросу отбора принципов и подходов, которые будут положены в основу повышения квалификации педагогов.

Конечно, в рамках одной статьи сложно назвать все приоритеты современного воспитания. Мы лишь обозначили некоторые из них. Иногда кажется, что та или иная проблема решена, но новые условия, их быстрое развитие заставляет по-другому подходить к ее решению, искать

более эффективные способы.

Библиографический список

1. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель. Теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы [Текст]: монография / А. И. Григорьева. Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. 189 с.
2. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Изд. Центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО 2012. С. 114-121.
3. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования (концепция) / Л.В. Алиева [и др.]. М.:ИТИП РАО; Тверь: ООО «Типография «Виарт», 2012. 31 с.
4. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н.Л. Селиванова. М.: УРАО «ИТИП». 2009. 64 с.
5. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – Москва: Центр педагогический поиск. – 2007. – 176 с.
6. Пэлфри Дж. Дети цифровой эры / Пэлфри Джон, Гассер Урс; [пер. с англ. Н. Яцюк]. М.: Эксмо, 2011. 368 с.
7. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования (концепция) / Л.В. Алиева [и др.] М.:ИТИП РАО; Тверь: ООО «Типография «Виарт», 2012. 31 с.
8. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н.Л. Селиванова //Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С.25-29.

The priorities of modern shaping personality education: choice, problems, solutions

Natalia L. Selivanova, Head of The Center For Strategy And Theory Of Shaping Personality Education, D.Sc, professor, corresponding member of RAO
FGBNU "Institute Of Education Development Strategy", Moscow, 105062, Ul. Makarenko, d. 5/16, nselivanova200@mail.ru

*The publication is supported within the framework of the RSSF project #14-06-00088a
«The changing theory of upbringing: problems and prospects of development»*

Upon the base of the analysis of status of contemporary Russian education its priorities are highlighted. It is shown that the priorities of the education can differ for its different areas. The correlation of tradition, innovations and retro-innovations is revealed. The need for recourse to the multi subject strategy of education is proved. It is argued the need to consider the specifics of development of a child in the system of supplementary education, his upbringing, in conjunction with basic education. The opportunities and challenges of using ICT-techs in education are disclosed. It is proved, that the implementation of the priorities of modern upbringing cannot happen without the activities of teacher as educator. The article shows the need to build a new system of teacher training as social and moral educators, which should be based on certain principles.

Keywords: shaping personality education, teacher as social and moral educator, multi subject approach, retro-innovations, tradition.

References

1. Grigorieva A.I. Teacher as a professional shaping personality educator. Theory and technology of supporting professional development of school teachers [text]: monograph/A.I. Grigorieva. Tula: IPPK@PPRO, 1999. 189 p.
2. Grigoryeva A.I. Pedagog kak professional'nyi vospitatel'. Teoriya i tekhnologiya podderghki professional'nogo razvitiya pedagogov shkoly [Tekst]: monografiya /A.I. Grigoryeva. Tula: IPPKiPRO, 1999. 189 s.
3. Children's community as object and subject of shaping personality education: monograph/Red. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. M.: Ed. IET Center, FGNU ITIP RAO, 2012. P. 114-121.
4. Detskaya obschnost'kak objekt i subjekt vospitaniya: monografiya/Pod red. N.L. Selivanovoy, E.I. Sokolovoy. M.: Ed. IET Tsent,FGNU ITIP RAO, 2012. S.114-121
4. Development of children's and adult community in a modern education system (the concept) / L.V. Aliyeva [etc.]: ITIP RAO; Tver': "Typography" Viart", 2012. 31 p.
Razvitiye detsko-vzrosloy obschnosti v sovremennoy sisteme obrazovaniya (kontseptsiya) / L.V. Aliyeva [i dr.]: ITIP RAO; Tver': "Typografiya" Viart", 2012. 31s.
5. The multi subject upbringing as a condition for constructing a socio-pedagogic reality (concept) / Red. N.A.Selivanova. M.: Ed. "ITIP URAO", 2009. 64 s.
6. Polisubjektnost' vospitaniya kak usloviye konstruirovaniyasotsial'no-pedagogicheskoy real'nosti (kontseptsiya) / Red. N.A.Selivanova. M.: Izd."ITIP. URAO" , 2009. 64 s.
7. Polyakov S.D. Pedagogical innovation: from concept to practice. Moscow: Center "Pedagogical Search", 2007. 176 p.
8. Polyakov S.D. Pedagogicheskaya innovatika: ot teorii k praktike. Moskva: Tsent "Pedagogicheskiy Poisk ", 2007. 176 s.
9. Pèlfri J. Children of the digital age/ John Pèlfri, Urs Gasser; [translation from English N. Yatsyuk]. Moscow: Eksmo, 2011. 368 p.
10. Pèlfri J. Children of the digital age/ John Pèlfri, Urs Gasser; [perevod s angl. N. Yatsyuk]. Moscow: Eksmo, 2011.
11. Development of child and adult community in the modern system of education (concept) / L.V.Aliyeva [etc.] M.: ITIP RAO; Tver: "Typography"Viart"2012. 31 p.
12. Razvitiye detsko-vzrosloy obschnosti v sovremennoy sisteme obrazovaniya/ L.V.Aliyeva [etc.] M.: ITIP RAO; Tver:"Typografiya"Viart"2012. 31 s.
13. Selivanova N.L. The backgrounds for prospective models of education /N.L. Selivanova//Siberian pedagogical magazine. 2013. № 3. P. 25-29.
- 14.** Selivanova N.L. Predposylki sozdaniya perspektivnykh modeley vospitaniya N.L. Selivanova//Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. S. 25-29.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЮНОШЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ОСТАЕТСЯ ЛИ В ВОСПИТАНИИ МЕСТО ДЛЯ ГУМАНИЗМА?

А.В. Репринцев

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор,
Курский государственный университет, г. Курск

В статье автор размышляет о векторах осуществляемой социальной и экономической модернизации российского общества, акцентирует внимание на гуманитарных и гуманистических критериях оценки осуществляемых реформ, прогнозирует сужения пространства для личностного роста и реализации личностью ее созидательного и творческого потенциала. Автор убежден в том, что основным критерием оценки результативности реформ должны стать консолидация общества, возрождение общественной морали, улучшение качества жизни людей, преодоление кризиса идентичности, создание предпосылок для всестороннего развития природных сущностных сил человека.

Ключевые слова: философия образования, аксиология образования, профессиональное образование, социализация и воспитание личности, этнокультурная идентичность личности.

В пучине социально-экономических реформ растворились и потеряли свой изначальный смысл традиционные нравственные представления о коллективизме, о роли труда и человеке труда, о значении общественно полезного труда как основных критериях оценки самого человека, его вклада в общее благо. Олицетворением общественного представления о социальном успехе стал предприимчивый тип личности – купец, который ничего не производит, но успешно продает и извлекает из торговли прибыль, позволяющую ему вполне безбедно существовать. Так в реальную жизнь и практику социального воспитания незаметно вползла консьюмеристская мораль – мораль мелких лавочников и жуликов, обретающих свое буржуазное счастье за счет ограбления и обмана своих соотечественников, – с ее неистребимым и неизменным принципом «все продается и все покупается»... В общественную культуру и социальное воспитание незаметно и уверенно вошла новая педагогическая парадигма, ориентированная на нормы и ценности потребительского общества, на рыночный тип личности.

В условиях преобладания массовой и коммерциализованной культуры государство ориентируется на скрытую поддержку индивидуалистических и консьюмеристских ценностных ориентаций. Государство (или правительство – ?), отказываясь от регулятивных функций, оставляет обширную территорию «экономической цензуре», справедливость которой опирается только на тот факт, что политическое вмешательство в «свободно» протекающие культурные процессы отсутствует. Таким образом, «вне существенной политической поддержки в либеральном обществе остается целый ряд фундаментальных благ и концепций жизни, ориентированных на их воплощение. Неизбежным следствием этого оказывается ослабление гражданских и патриотических чувств. Это

происходит потому, что *граждане лишаются взаимной идентификации на основе коллективно разделяемых представлений о человеческом совершенстве*. Без такого коллективистского ценностного фундамента даже ключевая задача либерального общества – достижение социальной справедливости – оказывается трудно достижимой» [12]. Отсюда берут свое начало многие социальные явления последних десятилетий, отражающие появление «нового», рыночного типа личности, усиление социальной стратификации, осязаемый кризис идентичности в обществе, разрушающий традиционную сплоченность и общинность русского мира.

«Кризис идентичности» органично связан с процессом стремительного расслоения общества, нарастанием экономических диспропорций в отдельных социальных группах и слоях, все более очевидной социальной стратификацией, усиливающей неравенство отдельных социальных групп в доступе к образованию, ценностям культуры, порождающей значительные отличия в качестве и образе жизни, шкале жизненных ценностей, уровне стартовых возможностей выходцев из различных социальных страт... Подобные проявления социальной стратификации и прогноз их последствий для социального воспитания молодежи убедительно показан в недавнем фундаментальном исследовании Е.Л. Башмановой [4]. Конечно, социальная стратификация и порожденный ею «кризис идентичности» – неизбежные следствия буржуазных реформ, внедрения рыночной модели общественного мироустройства, за которыми закономерно следуют уже хорошо известные социальные феномены – бедность значительной массы людей в сочетании с неоправданной роскошью и богатством небольшой кучки зажиточных сограждан. Разделяющая эти социальные слои пропасть, возможно, не была бы столь очевидной, если бы в стране был реальный средний класс. Но его нет, и это обстоятельство только усиливает социальные контрасты. Отсюда берут свое начало вполне логичные следствия: в одном классе оказываются «принц» и «нищий», а между ними учитель, который сам дрейфует к социальным низам, но должен «сгладить» непримиримые противоречия между своими воспитанниками, «не обостряя отношения между ними», а «укрепляя толерантное отношение к богатым». Другим следствием становится диаметрально разное отношение выходцев из богатых и бедных слоев к национальной культуре и истории: из них каждый «вытаскивает» в реальную жизнь то, что ближе ему, что соответствует его представлениям о мире, что оправдывает или объясняет его социальное положение...

В этом контексте вполне уместным и закономерным является вопрос: есть ли сегодня социальный заказ на «воспитание коллективистов»? Неужели вся отечественная педагогика и психология не вписываются в идеологию «капиталистического рая»? Да и для кого он, «буржуазный рай»? Для народа или для социальной элиты? Кого сегодня

можно отнести к социальной элите? Здесь вполне закономерен вопрос о социальном успехе личности – кого можно считать социально успешным? В чем измеряется социальный успех? Ради чего живет человек? В чем состоит смысл социального бытия человека? Ради чего стоит жить? Без ответа на эти вопросы не может быть построено никакой модели социального воспитания!

Действительно, деструкция всей системы отечественного образования и социального воспитания молодежи приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что сегодня становится совершенно очевидно: последствия этой действительно гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий. Не просто «плохо образованные», но самое страшное – духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы. Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации *человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина*, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству.

Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых *труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности*. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых и часто правильных слов, сколько за счет собственного труда, оцененного его современниками (или потомками), признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса. Да и лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке «На миру – и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека.

Что же произошло в русском мире, что так кардинально изменило сознание человека, обратив его вспять, вернув на целое столетие назад? Почему характер и содержание реформ на рубеже XX-XXI веков оказались вне влияния и позиции тех, для кого они предназначены? Почему веками формировавшаяся социальность русского человека, его коллективизм, общинность так резко обрушились, не выдержав испытаний под первыми же ударами «шоковой терапии», рыночных реформ, экспансией «золотого

тельца»? Что же изменилось в смыслах и ценностях образования в результате осуществленных реформ? Да и как следовало бы проводить реформы – «сверху» или «снизу»?

Практически вся социальная сфера реформируется в России без учета мнения тех, кому реформы предназначены! И дело здесь не в «традиционной» «дремучести», «невежественности» народа, – неприятие реформ происходит вовсе не от этих «качественных» характеристик этноса, а в тщательно маскируемой сути реформ, в попытке скрыть истинные намерения реформаторов! Сегодня уже очевидно существо «модернизации» всей системы образования: *происходит явная трансформация миссии школы и образования, его социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе*, в системе образования, изменяется его социальный статус и профессиональные функции, а вместе с ними – и образовательные технологии; под лозунгом «укрупнения» *стремительно сокращается количество школ, особенно – сельских*; происходит *дифференциация школ на «школы для социальной элиты» и «школы для всех остальных»*; из образования уходят *носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества*; школа и учитель оказываются *под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров, бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков*. За всем этим валом внешнего давления на школу и учителя стоит *тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок*. Но самое главное и тщательно скрываемое – в образовательной практике под знаменем «технологизации» *происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности*. Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников школы, превращение учителя в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение учителя самой возможности выражать свое собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности (в подготовке будущих граждан к которой и состоит весь смысл деятельности педагога!), выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств, полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей – родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора,

самостоятельности в принятии жизненно-важных решений. Это означает, что молодой человек, только что закончивший школу, стремится избежать моральной ответственности за совершаемый выбор и собственные поступки, старается переложить эту ответственность на других. Это и есть современный вариант проявления «социальной зрелости» личности, освоения ею и «норм и ценностей современного гражданского общества».

Социальная стратификация в современном российском обществе очень болезненно сказывается на идентичности личности, порождая опасные «цепные реакции»: в сознании молодого человека, ищущего ответы на самые важные вопросы в жизни, - «кем быть?», «каким быть?», «в чем мое предназначение?», «делать жизнь с кого?», «к чему стремиться в жизни?», «ради чего стоит жить?», «на каких идеях и принципах строить свою социальную и профессиональную биографию?» – возникает «нравственный дуализм», когда моральные императивы социального воспитания опровергаются реалиями жизни, когда идеи общего блага на поверку оказываются благом только для социальной элиты и бедственным положением для всех остальных, когда роскошь и блеск образа жизни богатых людей оказываются не связаны с мерой их вклада о совокупное общее благо. Отсюда возникают протестные настроения, быстро перерождающиеся в массовые формы неповиновения и экстремизма; отсюда возникают попытки молодежи найти новых идейных вождей, которые помогут обрести дорогу к социальному раю; тогда идеология разрушения становится философией толпы, неформальных объединений, выводя юношество на Манежную и Триумфальную площади, на путь отрицания опыта и культуры предков, подвергая культурные ценности и традиции этноса духовному остракизму и моральному презрению [7]. Беда новейшей российской истории состоит, прежде всего, в том, что школа, учитель перестали быть для молодежи источником нравственного опыта, утратили свое бывшее влияние на формирование системы нравственных координат социально одобряемого поведения и отношений. Но еще большей бедой в этом плане оказалась минимизация влияний семьи на социально-нравственное становление юношества. А.Г. Асмолов признает: «Даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказываются системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование, а именно:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального

расслоения общества;

- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;

- успешная социализация подрастающего поколения;

- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства» [3, с.25].

Названные А.Г. Асмоловым «социальные и ментальные эффекты», порождаемые образованием, в совокупности своей как раз и составляют значимые идентификационные параметры взаимоотношений личности и общества. Однако ни современная правящая элита, ни массовое общественное сознание все еще не смогли найти приемлемый вариант образовательной системы, вписывающейся в задачи «модернизации», соответствующей истинным задачам реального прорыва России в мировые лидеры, обеспечения консолидации общества. Сегодня все отчетливее просматривается разница между, что декларируется в качестве смысла и целей социальных реформ, и тем, что на самом деле делается реформаторами, какие результаты реформы приносят в повседневную жизнь. Обществу методично внедряют мысль о том, что «реформы идут – медленно, но неуклонно», что они уже приносят свои первые позитивные результаты, только результаты эти никак не совпадают с общественными ожиданиями. Анализируя барьеры массового сознания, препятствующие формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования, А.Г. Асмолов называет *три причины, не позволяющие провести результативные реформы*: игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ; негативный опыт предшествующих реформ в области социальной политики; сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли [3, с.26-28]. С этой оценкой известного психолога трудно не согласиться.

Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично войти в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную, – референтную, комфортную, релевантную. Как отмечают психологи, идентичность (тождественный, одинаковый) – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (Э. Эриксон),

является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире.

И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни?»... Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершать свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответы на эти вопросы, что школа и университет формирует чаще всего установку на лицемерие, на ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми. Здесь уместно сослаться на результаты эмпирических исследований И.Е. Булатникова, убеждающих в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром [5, с.11-27; 7, с.146-152; 8, с.23-35; 9, с.60-72].

Впечатляют результаты эмпирического исследования И.С. Сухорукова, в котором молодой ученый констатирует объективную картину состояния этнокультурной идентичности современных подростков и юношества [22; 23]. В частности, по его данным, социокультурная ситуация в обществе работает на усиление кризиса идентичности, размывание социально типичного в сознании молодежи, в понимании подростками и юношеством важнейших, экзистенциальных основ человеческого бытия. Эмпирические и статистические данные, полученные И.С. Сухоруковым, «показывают, что очень небольшая часть молодых людей (только 12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов!) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что

гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны [22, с.274]. По данным И.С. Сухорукова, на вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены исследователем на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»: абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические данные свидетельствуют о том, что у подростков и молодежи исчезает установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам общества. Кроме того, И.С. Сухоруков подчеркивает: «В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [23, с.297-298].

Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности. Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы. Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений. В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое

отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними.

Но кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему народу. «Причиной кризиса идентичности является не только понимание несоответствия моего поведения всеобщим нормам. Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью, и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, – что признание их было личной или коллективной ошибкой. Хорошими примерами этого типа кризиса идентичности являются состояния политика или солдата, служивших системе, которую сегодня они должны признать в корне аморальной, а также состояние менеджера, который участвовал в создании экономического чуда промышленно развитых стран и сейчас должен спросить себя о том, не ускорил ли он экологическую катастрофу, к которой мы идем. Однако их избавление от иллюзий все же предполагает существование прочных моральных норм. Об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина, и вину можно испытывать только тогда, когда существует объективная нравственность. Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, потому что из него почти невозможно выкарабкаться: ведь человек не будет рассматривать свое состояние сознания как кризис, поскольку понятие «кризис» имеет нормативные коннотации, которые он отвергает; он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной. Отрицание общепризнанных ценностей делает общение с таким человеком чрезвычайно трудным» [25, с.112-123].

Порожденный на рубеже XX-XXI веков кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического

существования. Кризис идентичности – период социальных трансформаций, когда на смену старой приходит новая модель общественного мироустройства, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека. «Мы подошли к проблеме кризиса коллективной идентичности. Его сущностью является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательным и нормативным образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры» [25, с.112-123]. Таким образом, кризис коллективной идентичности закономерно ведет к деструкции национальной культуры, разрушению ее ценностно-смысловых основ, ее идейно-нравственного базиса. И главное, что приносится в жертву – традиция, устойчивый порядок, придающий логичность и смысл всем проявлениям общественной жизни. Значит, чем меньше выражены интеграционные процессы в обществе, чем в большей степени оно разобщено, тем менее вероятны усилия социальных элит соединить несоединимое, за счет мобилизации «духовных скреп» обеспечить внутреннюю консолидацию всех социальных групп и слоев.

Нельзя не согласиться с мнением И.Е. Булатникова, подчеркивающего, что «будущее общества, состояние его общественного сознания, его морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависит от внешних – идеологических, социально-политических факторов, влияния которых образовательные институты преодолеть не в состоянии. Более того, вписанные в социально-политическую систему, в конечном счете, они неизбежно превращаются в инструмент целенаправленного формирования определенного типа личности, с заданными свойствами, востребованными рыночной моделью социально-экономического устройства общества. Это означает, что сегодня в образовательных институтах, осуществляющих целенаправленное социальное воспитание молодежи, готовящих будущих граждан к жизни и труду в новых социально-экономических реальностях, происходит сложный и болезненный дрейф, связанный со сменой традиционной общественной, коллективистской морали на «новую», рыночную, индивидуалистическую, в которой мерилom нравственности человека, его ответственности становится прагматический расчет, финансовый успех, реальная выгода,

получаемая человеком от совершаемых поступков или действий; иными словами – не общественное благо, а личная польза; не служение обществу, а своим собственным интересам. Неизбежным следствием этого станет дальнейшее социальное расслоение, атомизация социального бытия человека, нарастание индивидуализма, социального эгоизма, распад межпоколенных связей, рост неудовлетворенности, агрессивности людей, их социальное разочарование, утрата социального оптимизма и т.д.».

Остается только солидаризироваться с нравственным выводом молодого ученого: «В этой связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека» [5, с.11-27].

С этих позиций антропологические параметры осуществляемых социальных реформ остаются вне поля зрения реформаторов. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами: «модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже. Но, думается, что самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружилось «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... А как по этому параметру оценивать деятельность обновленных полиции (милиции), армии, спортивных объединений? Как с помощью экономических критериев оценить деятельность социальных служб, ориентированных на работу с пожилыми людьми и инвалидами?..

Убежден: в центре реформ должен стоять Человек, Личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если все общество, все социальные институты (а не только педагогическое сообщество!) не разделяют целей осуществляемых

новшеств, не принимают их, отказываются от участия в такой «модернизации», открыто говорят об их антинародном характере.

Глядя на современную российскую действительность, отслеживая новости в политической, экономической, духовной жизни страны, неизбежно приходишь к выводу о том, что каждая социальная страта живет в каком-то своем, особом, замкнутом пространстве, не сопрягаясь тысячами невидимых нитей с другими социальными стратами. Выборы, обещания, декларации, клевета, публичная ложь и лицемерие, подтасовка исторических фактов, дебаты, переходящие в публичную брань, многочисленные совещания с продолжительными докладами, происшествия, контр-террористические операции, техногенные катастрофы... Мелькают мозаичные картинки, лица, слова, события... Только нет ЧЕЛОВЕКА! Глядя на эти срезы социальной реальности, невольно вспоминается емкий и многозначительный вывод Протагора: Человек – мера всех вещей! Только, похоже, нынешние реформаторы забыли об этом. История не прощает забвения.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6(20). С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.08.2016). 0421100116/0060.
2. Андреева Г.М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире // Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М., 2009.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. №2 (14). С.21-39.
4. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики. Курск, 2011. 240 с.
5. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. С. 11-27.
6. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. Курск, 2011.
7. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.
8. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
9. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С. 60-72.
10. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной

- истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С14-35.
11. Прокофьев А.В. Метанормативные основания социальной этики // <http://iph.ras.ru/page48204276.htm>
 12. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С. 26-39.
 13. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С. 131-137.
 14. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С. 6-17.
 15. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С. 75-93.
 16. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
 17. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск, 2013. С. 5-19.
 18. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. 2012. №5. С.18-27.
 19. Российская идентичность : Аналитический докл. Ин-та социологии РАН. М., 2007.
 20. Социальные трансформации в России / ред. В.А.Ядов. М., 2005.
 21. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2004.
 22. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева, О.А. Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск, 2015. С. 270-276.
 23. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С. 287-301.
 24. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1980. 160 с.
 25. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. 1994. №10. С. 112 – 123.
 26. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 2006.
 27. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.

**Socialization of youth in today's socio-cultural space:
Is there a place for humanism in modern education?**

Alexander V. Reprintsev –

doctor of pedagogical sciences, professor, Kursk State University Kursk

The author reflects on the ongoing vectors of social and economic modernization of the Russian society, focuses on the humanitarian-governmental and humanitarian criteria for evaluation of the reforms, predicted narrowing of the space for personal growth and realization of its creative person and Creator-of-sky potential. The author is convinced that the main criterion for evaluating the effectiveness of the reform should be the consolidation of the society, the revival of social morality, improving the quality of life, overcoming the crisis of identity, creation of prerequisites for the full development of natural essential powers of man.

Key words: philosophy of education, axiology of education, vocational training, socialization and education of the individual, ethnic and cultural identity of the individual.

Referens

1. Andreeva G.M. On the question of the identity crisis in the conditions of social transformation [electronic resource] // Psychological research: electron. scientific. Zh. 2011. № 6 (20). S. 1. URL: <http://psystudy.ru> (reference date: 14.08.2016). 0421100116/0060.
2. Andreeva G.M. Person in search of identity in a globalized world // Social Psychology Today: searching and reflection. - M.: Izd. psihol.-social. Inst., 2009
3. Asmolov A.G. Strategy of social and cultural modernization of education: on the way to overcome the crisis of identity and building a civil society // Psychological-Pedagogical search. - 2010. №2 (14). P.21-39.
4. Bashmanova E.L. Social stratification as a problem of pedagogical theory and practice. - Kursk Kursk State. University Press, 2011. 240 p.
5. Bulatnikov I.E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertseva. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. M.: "AIRO-XXI» Publishing House, 2015. 256 p. P.11-27.
6. Bulatnikov I.E. Responsibility Education. Monograph. - Kursk: The Dream 2011.
7. Bulatnikov I.E. The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people // Herald campfire-State University them. ON. Nekrasov. 2012. № 1. Series " Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika». P. 146-152.
8. Bulatnikov I.E. Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // Psychological-Pedagogical search. 2012. №4 (24). P.23-35.
9. Bulatnikov I.E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). P.60-72.
10. Bulatnikov I.E. Ethical foundations of Russian education in the mirror of the national IP-tory and culture: heritage rereading K.D. Ushinsky // Proceedings of the RAO. 2014. №3. P14-35.
11. Prokofiev A.V. Metanormative foundation of social ethics // <http://iph.ras.ru/page48204276.htm>
12. Reprintsev A.V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1

(25). -P.26-39.

13. Reprintsev A.V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists? // Bulletin of the Kostroma State University. 2011.-№4. P.131-137.
14. Reprintsev A.V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). P.6-17.
15. Reprintsev A.V. Problems of familiarizing young people to the history and culture of the region in the context Why traditions and experience of Russian pedagogy // Proceedings of the RAO. 2014. № 3 (31). S.75-93.
16. Reprintsev A.V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). P.24-42.
17. Reprintsev A.V. Russian school in the context of the globalization of culture, from bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev EP The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk: The Dream, 2013. P. 5-19.
18. Reprintsev A.V. Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2012. №5. P.18-27.
19. The Russian Identity: Analysis of the reports. The Institute of Sociology, RAS. - M., 2007.
20. Social transformations in Russia / Ed. V.A. Yadov. M.: Flint: Univ. Psihol.-social. Inst., 2005
21. Stefanenko T.G. Ethnopsychology. M.: Aspekt Press, 2004.
22. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture // Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev, O.A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2015. 404 p. P.270-276.
23. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2016. 580 p. S.287-301.
24. Umansky L.I. Psychology students organizational activity: Study in Training Manual for students of pedagogical institutes. M.: Education, 1980. 160 p.
25. Hēsle B. The crisis of individual and collective identity // Problems of Philosophy. 1994. №10. P. 112 -123.
26. Erikson E. Identity. Youth and Crisis. M., 2006.
27. Yadov V.A. Social Identification in a crisis society // Journal of Sociology. 1994. № 1. P.35-52.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

П.В. Степанов, И.В. Степанова

Степанов Павел Валентинович — кандидат педагогических наук, заместитель

заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16; E-mail: semya-2005@yandex.ru.

Степанова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16; E-mail: semya-2005@yandex.ru.

В данной статье проблема воспитательной деятельности педагога рассматривается сквозь призму гуманистического мировоззрения. Исходя из общепринятого противопоставления гуманизма и антигуманизма, а также опираясь на типологию «педагогических парадигм» (авторитета, манипуляции и поддержки), в статье сделана попытка по-новому взглянуть на различные режимы воспитательной деятельности педагога. В зависимости от того, как педагог на практике решает ключевые проблемы взаимоотношений с ребенком, можно охарактеризовать тот или иной режим его деятельности – авторитета или авторитарности, рефлексивного управления или манипуляции, педагогической поддержки или педагогического попустительства.

Ключевые слова: воспитание, педагогическая деятельность, гуманистическое мировоззрение, свобода.

В нашем профессиональном сознании прочно утвердилось представление о гуманистическом и негуманистическом воспитании. Причем, если суть первого для современных педагогов представляется более или менее очевидной, то с пониманием второго дела обстоят хуже.

Гуманизм полагает человека наивысшей общественной ценностью. Более того, он постулирует принцип самоценности человека, подчеркивающий отсутствие всякой необходимости в каком бы то ни было обосновании или оправдании этой ценности. Сущностью человека гуманизм провозглашает свободу как способность человека встать над жизненными обстоятельствами и каждым актом своего существования творить самого себя [6]. Свобода – это не просто выбор и преодоление препятствующих ему обстоятельств. Это еще и тяжелое бремя ответственности за сделанный выбор – ответственности перед своей совестью, перед другими людьми, ответственности, нести которую оказывается не всем по силам. Свобода – это всегда усилие быть человеком. *Гуманизм основан на вере в способность человека совершать это усилие, в его способность встать на путь личностного роста.*

Противостоит гуманизму мировоззрение, в основе которого лежит *отрицание свободы и низведение человека до существа, детерминированного самыми разными внешними обстоятельствами.* Если не преуспел в делах – допустима зависть. Если все вокруг пошлят – можно тоже говорить пошлости. Если жизнь тяжела и монотонна – оправданы пьянство и наркотики. Если власть деспотична – можно

славословить, угождать и доносить. Отрицание своей свободы влечет за собой и отрицание ответственности за свои действия, стремление переложить эту ответственность на кого-то другого, списать все негативное на обстоятельства – «все так делали...», «такое было время...» или «нас так учили...».

Человек с таким мировоззрением не только отказывается от собственной свободы – он отказывает в возможности быть свободными и другим людям. основополагающая идея антигуманизма – *неверие в свободу и силу человеческого духа, неверие в способность личности самостоятельно, без давления извне, встав над своими страстями и пороками, избрать путь нравственного самосовершенствования*. Такая установка логично влечет за собой признание права некой внешней силы на вмешательство в личное пространство человека, на игнорирование или подавление его свободы. В педагогике такая негуманистическая установка выливается в представление о том, что ребенок – это *tabularasa*, а воспитание – есть инженерия человеческих душ.

Исходя из этого противопоставления гуманистического и негуманистического мировоззрения, а также опираясь на предложенную Г.Б.Корнетовым [3] типологию «педагогических парадигм», можно по-новому взглянуть на различные режимы воспитательной деятельности педагога. Режим в данном случае предполагает определенный характер осуществляемой деятельности. В каких же режимах она может протекать?

Различие гуманистических и негуманистических представлений о свободе человека порождает различие и педагогических подходов к решению таких проблем воспитательной деятельности, как:

1. Подавление свободы ребенка и допустимость в воспитании авторитарного принуждения;
2. Игнорирование свободы ребенка и допустимость в деятельности педагога обмана и манипуляций;
3. Отказ в поддержке реализации ребенком собственной свободы и допустимость педагогического равнодушия и попустительства.

В зависимости от того, как педагог на практике решает эти проблемы, можно говорить о том или ином режиме его деятельности – режиме авторитета или авторитарности, рефлексивного управления или манипуляции, педагогической поддержки или попустительства. Именно в этом проблемном поле раскрывается тот или иной характер воспитательной деятельности.

Авторитет и авторитарность. Довольно часто во взаимодействии с ребенком педагог использует преимущество своего опыта, возраста, статуса для достижения целей воспитания. Совет или наставление, данное ребенку в проблемной ситуации; обращение с

просьбой воздержаться от непристойного поступка; вовлечение подростка в общественно-полезную деятельность собственным примером – во всех этих случаях педагог использует свой *авторитет*. Авторитетный педагог может оказывать существенное воспитывающее влияние на ребенка самыми разными способами: весомым словом или многозначительным молчанием, подбадривающей улыбкой или осуждающим взглядом, активным действием или продуктивным бездействием. Этим он инициирует то или иное поведение ребенка, побуждает его к тем или иным отношениям. По сути, педагог предъявляет школьнику свои ценности как некий образец и предлагает ему сделать выбор в пользу этих ценностей, оставляя, однако, за подростком и *право отказаться* от них. Таким образом, для педагога здесь признание свободы ребенка остается базовым гуманистическим принципом его деятельности.

Но не так уж редки в практике воспитания ситуации, когда педагогом подавляется свобода ребенка и желаемые ценности навязываются ему силой. В этом случае воспитательная деятельность приобретает уже *авторитарный* характер – «педагогика авторитета» трансформируется в «педагогика авторитарности». Ребенок в глазах взрослого лишается права на самоопределение. Он рассматривается как слабое и порочное существо, не способное к самостоятельному нравственному выбору и нуждающееся в подчинении его воли воле более опытного и мудрого наставника. Такая негуманистическая установка в конце концов может породить педагогический деспотизм и даже жестокость.

Рассмотрим теперь другую оппозицию: *рефлексивное управление и манипуляцию*. Описать эти режимы воспитательной деятельности не так просто, еще сложнее – показать тонкую грань различия между ними.

Манипулятивные действия педагога направлены на то, чтобы, создав у воспитанника иллюзию свободы, направить его поведение в нужное взрослому руслу, изменить отношения ребенка к миру, к другим людям, к самому себе. Как отмечает Г.Б. Корнетов, цели педагога исподволь навязываются ребенку и незаметно для него становятся его собственными жизненными целями. Свобода ребенка здесь не подавляется, а просто игнорируется. По сути, манипулятор, так же, как и авторитарный педагог, не верит в способность ребенка самостоятельно лично расти. Но, желая ему добра и заботясь о его нравственном развитии, взрослый считает своим долгом при помощи различных ухищрений, косвенно, не прибегая к прямому принуждению, «направить неразумного», подвести его к правильным (с точки зрения самого взрослого) поступкам, суждениям, ценностным ориентациям. Он стремится создать у ребенка впечатление, что тот самостоятельно принимает решение, делает свободный выбор

среди имеющихся альтернатив. При этом ребенок не понимает, что неравноценность видимых им альтернатив намеренно задана манипулятором и часто является иллюзорной.

В практике гуманистического воспитания также используются подобные приемы передачи ребенку какой-либо информации, какого-либо мнения, возможности участия в какой-либо деятельности, которые, по мысли взрослых, могли бы способствовать развитию тех или иных ценностных ориентаций школьников, формированию того или иного стиля его поведения. Но, в отличие от манипулятивного воздействия, здесь исключается сознательный обман, скрытое давление. Здесь ценностный выбор ребенка желаем, но не предопределен педагогом, поскольку ни одна из возможных альтернатив поведения школьника не влечет за собой каких-то особых негативных последствий для него или, напротив, каких-то особых благ. Как назвать режим такой педагогической деятельности? На наш взгляд, для его обозначения может подойти понятие *«рефлексивное управление»*, введенное В.А. Лефевром. Поместив его определение в педагогический контекст, мы получим следующее: рефлексивное управление осуществляется не в результате навязывания ребенку воли взрослого, а за счет передачи ему «оснований», из которых тот, как бы дедуктивно, может (а может быть и нет!) вывести то или иное решение, суждение, действие, предвиденное педагогом.

Педагогическая поддержка и попустительство. По тонкому замечанию С.И. Гессена, свобода – не данность, а задание воспитания. Говоря о свободе как сущностном свойстве человека, не следует забывать, что ребенок не рождается свободным – сама его жизнь зависит от родителей, состояния окружающей среды, многих других факторов. Свобода – это еще не актуализированное свойство родившегося человека, «разворачивание» и отстаивание которого происходит на протяжении всей его дальнейшей жизни. Свобода – это всегда усилие, и, как показал в своих исследованиях Э. Фромм, даже взрослому человеку нелегко совершать это усилие. А потому развивающаяся свобода ребенка не только не должна подавляться или игнорироваться педагогом – свобода ребенка, его самостоятельность, самореализация, самоопределение, должна еще и поддерживаться педагогом.

Как пишет О.С. Газман, *педагогическая поддержка* направлена на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с жизненным самоопределением, экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором [1]. Но поддержка «самости» ребенка отнюдь не означает поддержку всех, в том числе и негативных ее проявлений. Поддержка самоопределения и самореализации

детей со стороны взрослых вовсе не означает, что последним нужно закрыть глаза на все, что делают первые. «Педагогичность» поддержки, на наш взгляд, как раз и состоит в том, что в процессе воспитания педагог удерживает в сознании и реализует в деятельности свои профессиональные цели и ценности, среди которых «не навреди» – одна из важнейших.

Если же этого не происходит, мы можем говорить уже не о педагогической поддержке, а о педагогическом *попустительстве*. Деятельность взрослого лишается какой бы то ни было педагогической направленности, воспитание выхолащивается, превращаясь в обслуживающую деятельность: организацию дел ради развлечения (и только!), игр ради самих игр, бесед ради простого обмена информацией и эмоциональной разрядки – что само по себе неплохо, но воспитанием это уже не является.

Библиографический список

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
3. Корнетов Г.Б. Теория и практика образования: учебное пособие. М., 2004.
4. Рефлексивное управление. Тезисы международного симпозиума 17-19 октября 2000 г. М., 2000.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2011.
6. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.

Teachers educational activity in the context of humanistic outlook

Paul V. Stepanov – Ph.D., Deputy head of the Center of strategy and theory of education of the personality, FSSI «Institute of strategy of the development of education the Russian Academy of education», 105062, Moscow, Makarenko st., 5/16, semya-2005@yandex.ru.

Stepanova Irina Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, senior researcher of the Center of strategy and theory of education of the personality, FSSI «Institute of strategy of the development of education the Russian Academy of education», 105062, Moscow, Makarenko st., 5/16, semya-2005@yandex.ru.

In this article the problem of educational activity of the teacher is considered through a prism of humanistic outlook. Proceeding from the standard opposition of humanity and anti-humanity, and also leaning on the typology of "pedagogical paradigms" (the authority, manipulation and support), the attempt to look in a new way at various modes of educational activity of the teacher is made in the article. In dependence of the way teacher solves key problems of relationship with the child in practice, it is possible to characterize this or that mode of his activity – the authority or authoritativeness, reflexive management or manipulation, pedagogical support or pedagogical connivance.

Keywords: education, pedagogical activity, humanistic outlook, freedom.

References

1. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002.
2. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. M., 1995.
3. Kornetov G.B. Teoriya i praktika obrazovaniya: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo MGOU, 2004.
4. Refleksivnoe upravlenie. Tezisy mezhdunarodnogo simpoziuma 17-19 oktyabrya 2000 g. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2000.
5. Fromm E. Begstvo ot svobody. M.: Ast, 2011.
6. Yaspers K. Smyisl i naznachenie istorii. M., 1991.

ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ: ЛИЧНОСТНО-ОТЧУЖДЕННЫЙ ПОДХОД

Е.А. Князев

Князев Евгений Акимович – доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «ВНИРО»
107140, г. Москва, ул. Верхняя Красносельская, д. 17
Россия, г. Москва;
E-mail: evknyazev@gmail.com

В современной педагогике весьма актуален вопрос о новой модели воспитательного процесса. Личностно-отчужденная модель воспитания исторически создавалась в коллективах сирот и успешно использовалась авторами педагогических теорий. Особое внимание уделяется организации воспитательного процесса в педагогических институтах. Показан процесс влияния депривации на политику в образовании и образование в целом. По мнению автора, наиболее эффективна личностно-ценностная модель обучения.

Ключевые слова: воспитание; сироты; депривация; гуманизм, личность.

Войны, революции, переселения народов и другие социальные катаклизмы в истории всегда приводили и приводят к массовому сиротству. Заботу о детях-сиротах во все эпохи осуществляли педагоги по заказу различных социальных институтов. Церковь, государство, общественные организации выступали в качестве основных заказчиков педагогических систем. Сформированные адекватно различным аксиологическим моделям, эти системы строились на одном непреложном субстрате – сиротских коллективах, превращаемых в своеобразные лаборатории для проведения масштабных педагогических экспериментов. Педагогические системы создавались, развивались и тиражировались чрезвычайно плодотворно в закрытых, изолированных детских коллективах. Высокая эффективность такого рода педагогических концепций в условиях изолированной и депривированной детской группы объясняется персональной и социальной незащищенностью сирот [1]. Наиболее заметный вклад в теорию и практику воспитания внесли

педагоги, посвятившие себя работе с изолированными коллективами депривированных детей-сирот в закрытых учреждениях интернатского типа: Франсуаза д'Обинье де Ментенон, И.И. Бецкой, И.Г. Песталоцци, В.Ф. Одоевский, В.Н. Сорока-Росинский, И.В. Ионин, А.С. Макаренко и Я. Корчак и др. Эксперименты в области воспитания и обучения детей-сирот в ряде случаев направлены на создание личностно-отчужденной модели воспитания, весьма результативной для различных видов психолого-педагогического воздействия. С древнейших времен для воспитания воинов и других специфических профессий применяется модель т.н. «искусственной депривации», противоестественного «осиротения»[1]. Подготовка в таких профессиональных сообществах предполагает: имеющие родителей дети, искусственно производятся в «сироты», им запрещается общение с матерями, их помещают жить в казармы, где взрослые мужчины обучают «мужскому ремеслу» – войне. Военный строй Спарты породил личностно-отчужденный подход к воспитанию воинов «агогэ» (от греч. увод, унесение – Е.К.) на основе жесткой депривации и изоляции в лагерях – «агелах» (от греч. отряды, стада – Е.К.). Спартанская система строилась на многообразных видах социальных унижений, испытаний и телесных наказаний, с помощью которых подростков формировали как беспощадных воинов. В разные эпохи различные авторитарные режимы идеализировали спартанскую систему, охотно заимствовали и тиражировали личностно-отчужденный подход в стремлении к тотальному контролю. Так, в Османской империи войско янычар («новых воинов») формировалось из немусульманских детей-сирот: подвластные народы платили «девширме» – дань детьми, которых обращали в ислам и воспитывали на основе принципа депривации как янычар — личную гвардию султана [2]. В составе отряда янычарского корпуса в Стамбуле «ачемиоглан» (неопытные подростки) проживали в казармах, у них подавляли всякое проявление личности, формировали фанатичную религиозность, преданность султану, полную подчиненность военачальникам. При тоталитарных режимах формирование молодого пополнения в войско строится на личностно-отчужденном подходе к воспитанию коллектива воинов, основанном на искусственной депривации и изоляции. Создается ситуация «мнимого сиротства», «квази-семьи», с помощью которой в одновозрастных и однополых коллективах достигается строгая дисциплина профессиональной группы военных. Личностно-отчужденная модель строится на основе организационных принципов искусственной (временной или постоянной) изоляции воспитанника от семьи, с различными степенями и сроками депривации, как эффективного средства воспитательного воздействия. Современная дедовщина реализует модель временной депривации-сиротства: «деды» и

«отцы» (командиры) якобы призваны «заменить» новобранцам родителей, что становится основой манипулятивного воздействия. Сложившаяся триада депривационной личностно-отчужденной модели демонстрирует сопоставимость звеньев, при тоталитарном режиме педагогика коллективной несвободы принципиально идентична в школе, казарме и пенитенциарной системе. Данные социальные институты культивируют первобытные табуированные принципы, запрещавшие всякий контакт с близкими, противоположным полом, изолировавшие и депривирующие и учащихся, и солдат, и заключенных.

В криминальной среде значительная часть активных членов преступных группировок в своем «профессиональном» становлении использует искусственно созданный феномен сиротства, преступниками часто становятся по причине полной или частичной депривации в детском возрасте. Специфика «криминального воспитания» в «воровской семье» строится на авторитете «пахана», ему беспрекословно подчинены «братва», «пацаны», подразделяемые на «быков» и «младшак» и т.п.

Конфессиональные системы воспитания использовали особые системы депривации и строгой изоляции. Жреческие касты, буддийские, христианские монахи, «дервиши» – странствующие нищие, — все они решительно дистанцировались от семейной среды. «Повесть временных лет» рисует картину раннего средневековья: отдавая своих детей в обучение, киевские матери плакали по ним, как по покойникам: будущие монахи умирали для мирской жизни [3, с.190]. Вступление в монашество (от греч. «монос»— одинокий) сопровождается уходом из мира, пострижением, сменой имени, соблюдением обетов безбрачия, аскетическим образом жизни, постоянными постами и молитвами. В различных конфессиях наиболее теоретически и практически разработанным образовательным комплексом стало воспитание послушников и монахов, происходившее как целенаправленная подготовка в изначально изолированной среде сирот, с различными степенями депривации. Во главе монашеской общины – «авва» – (от евр. «ав» – «отец» – Е.К.), аббат, игумен, тогда как сами члены общины называли себя братьями или сестрами во Христе. Теория «второго родства» нашла свое применение в полной мере в ранних христианских общинах и в монашестве: «...ибо Я пришел разделить человека с отцом его, и дочь с матерью ее, и невестку со свекровью ее. И враги человеку – домашние его» (Матф.10: 36). «Ибо, кто будет исполнять волю Божию, тот Мне брат и сестра и мать» (Марк. 3, 35).

Система церковного воспитания иезуитов в начале Нового времени в Западной Европе признана наиболее педагогически разработанной, фундаментальной и разносторонней. В период католической

контрреформации отчетливо проявилась эффективность системы воспитания в ордене Иисуса. Коллегии и школы ордена считались лучшими учебными заведениями, в которых изоляция и искусственная депривация составляла совершенный субстрат для целенаправленного формирования личности воспитанников. В Новое время альтернативу «закрытой» системе католического воспитания составили образовательные учреждения в городских и сельских протестантских общинах Европы. У кальвинистов отказ от монашества породил строгость в повседневной жизни, чему соответствовала система воспитания, построенная по принципу «Богу следует подчиняться больше, чем людям». Протестантское воспитание в Новом Свете создало феномен общественного образования, ибо не духовенство, не монастырь, а сами члены религиозной общины стали формировать систему воспитания своих детей. Сам феномен искусственной изоляции, а также связанной с ней депривации в данной образовательной системе оказывался излишним. К.Д. Ушинский впервые в отечественной науке обратил внимание на феномен демократического образования в США, увидев его свободный характер и естественное происхождение из потребностей общества, минуя государство [5, с.110]. К.Д. Ушинский полагал, что необходимо «давать каждому сироте (по возможности) образование, сообразное с его способностями и наклонностями, и открывать каждому из них ту дорогу в жизни, которая сообразна с его способностями, наклонностями и образованием» [6, 523].

Преследуя цель воспитать истинных слуг государства, автор проекта Царскосельского лицея М.М. Сперанский опирался на фактор изоляции учащихся от семьи. В лицее оказались причудливо соединены ставшая модной в России благодаря И.И. Бецкому и Екатерине II природосообразная педагогика Ж.-Ж. Руссо и построенная на принципе искусственной изоляции и депривации концепция иезуитского образования. Однако отнюдь не учебный процесс, а пребывание в прекрасных садах и парках Царского Села стали для лицеистов важнейшим фактором в процессе воспитания их творческих личностей. Идеи природосообразности исчезли после перевода лицея в столицу, превратившегося в элитарный однофакультетный университет, готовивший высшее чиновничество империи.

Российская система образования подвергалась реконструкциям приблизительно раз в четверть века: в 1800-е, 1820-е, 1860-е, 1880-е, 1900-е, 1930-е, 1950-е, 1990-е и 2100 гг. [4] Две амбитендентные модели, автономная и авторитарная, личностно-ценностная и личностно-отчужденная, внедрялись в систему высшей и средней школы. В период реформ провозглашались свобода личности в воспитании, а в периоды

контрреформ внедрялась личностно-отчужденная модель, и в воспитании возобладала педагогика депривации. В XVIII- XIX вв. проблема взаимоотношения и взаимодействия общества, государства и системы воспитания решалась с прагматических позиций «кто для кого?», что приводило к кризису образования. При личностно-отчужденной модели воспитания признание за образованием собственной аксиологии достигалось с невероятным трудом, как в правительстве, так и в медленно эволюционирующем социуме. Трансформации системы проводились сверху, причем бюрократия оказывалась неспособной регулировать сущностные аспекты образовательного процесса. Методологическая несостоятельность административных преобразований депривационного типа детерминирована некомпетентностью инициаторов, создававших личностно-отчужденную систему, игнорирующих личностно-ценностный подход в образовании. Непрофессионализм организаторов системы обусловил эклектическое совмещение, казалось, несовместимых амбициентных западных и отечественных педагогических теорий.

Личностно-отчужденная модель воспитания применялась и применяется в элитарных учебных заведениях разных стран, что вызывает особую заинтересованность в возможности ее тиражирования применительно к иным образовательным учреждениям. Заимствование внешних признаков приводит к усилению неадекватности: чуждые формы вступают в конфликт с традиционным содержанием воспитательной деятельности, что сводит весь процесс к фальшивой ритуальности и начетничеству. Личностно-отчужденная педагогика малоэффективна в современных школах: здесь учащиеся находятся лишь часть дня, после чего возвращаются домой, что разрушает условия манипулятивного воздействия. Беспомощное теоретизирование по поводу «уникальной» воспитательной эффективности замкнутых коллективов образовательных учреждений приводит к насаждению авторитарного духа в педагогике. Решительный отказ от привычной трансплантации депривационных и изоляционистских тенденций в образовании позволит говорить о свободном и гуманном образовании нового типа. Никакие ссылки на социокультурные обстоятельства посттоталитарной эпохи с ее кризисами, бедствиями, войнами, сиротством не могут позволить вновь использовать депривационные приемы приютских учреждений в XXI в. Личностно-отчужденная модель воспитания должна стать музейным экспонатом, объектом изучения архивистов, что станет началом личностно-ценностного периода в отечественном воспитании и обучении.

Библиографический список

1. Князев Е.А. Генезис высшего образования России XVIII- начало XX вв. М., 2001. 239с.
2. Stanford J. Shaw History of the Ottoman Empire and Modern Turkey: Volume 1: Empire of

the Gazis: The Rise and Decline of the Ottoman Empire 1280-1808.
CambridgeUniversityPress, 1997. 372 p.

3. Повесть временных лет. СПб., 1996. 669 с.
4. Князев Е. А. История педагогики и образования. М., 2016. 326 с.
5. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч. : в 11 т. Т.2. М., Л. 1948. 653 с.
6. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // Собр. соч.: в 11 т. Т.2. М.; Л. , 1948. 653с.

Traditions of education: personality-alienation approach

Knyazev Eugene – Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
All-Russian Research Institute Fisheries and Oceanography (VNIRO), Russia
Moscow, Upper Krasnoselskayastreet, 17e-mail: evknyazev@gmail.com

The problem of searching the optimal model of education is actual in modern educational research. Personality-alienation approach in education was created historically in groups of orphans and successfully used by authors of pedagogical theories. Particular attention is paid to the organization of educational process in pedagogical institutions. Shows the process of the influence of deprivation on educational policies and education in general. The author argues that the most efficient is personal-axiological educational model.

Keywords Education, Orphans, Deprivation, Personality, Humanistic, Deprivation.

References

1. Knjazev, E.A. GenezisvysshegoobrazovanijaRossii XVIII- nachalo HH vv. M.: Sentjabr', 2001. 239 s.
2. Stanford J. ShawHistoryoftheOttomanEmpireandModernTurkey: Volume 1: EmpireoftheGazis: TheRiseandDeclineoftheOttomanEmpire 1280-1808. CambridgeUniversityPress, 1997. 372 p.
3. Povest' vremennyhlet. SPb.:Nauka, 1996. 669 s.
4. Knjazev, E. A. Istoriijapedagogiki i obrazovanija. M.: Jurajt, 2016. 326 с.
5. Ushinskij, K. D. O narodnosti v obshhestvennomvospitanii. Sobraniesochinenij : v 11 t. Т.2. М.; Л. : Izd-voAkad. ped. nauk RSFSR, 1948. 653 s.
6. Ushinskij, K. D.Proektuchitel'skojseminarii. Sobraniesochinenij: v 11 t. Т.2. М.; Л. :Izd-voAkad. ped. nauk RSFSR, 1948. 653 s.

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В.В. Пашкевич

Пашкевич Владимир Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе, Минский государственный лингвистический университет (Республика Беларусь);

E-mail: pashkevich-v@tut.by

Автор статьи обращается к анализу ситуации в социально-нравственном воспитании подростков и молодежи, условиям и факторам формирования опыта поведения и жизнедеятельности в современном поликультурном обществе. В поле зрения автора оказываются проблемы и тенденции, отражающие общий вектор эволюции нравственного сознания подростков и юношества. Автор называет пути и способы возрождения общественной морали в сознании молодежи, формирования традиционных нравственных ценностей вступающего в жизнь поколения юных граждан.

Ключевые слова: философия образования, теория нравственного воспитания, аксиология образования, нравственные ценности, нравственное самоопределение личности, поликультурное образование.

Значительные социальные и экономические изменения, произошедшие в мире на рубеже XX и XXI веков, породили значительные перемены и в культуре людей, общественной морали, в представлениях людей о нормах и ценностях, о критериях оценки Добра и Красоты, регламентирующих поведение и поступки человека, всю палитру его отношений с противоречивым внешним миром. Как констатируют авторитетные исследователи, «в России вновь «построен капитализм», оформились рыночные отношения, а на арену общественной жизни вышел новый социальный типаж – предприимчивый и бережливый «рыночный тип личности». У такого социального типажа появилась и «своя мораль», «своя этика» – этика купца, стяжателя, этика преуспевающего бизнесмена, ориентированного не на социум, а лишь на свои узкоэгоистические потребности [22, с.19].

Происходящие изменения затрагивают все сферы общественной жизни, в первую очередь – самого человека, его сознание, его духовный мир, его нравственную и эстетическую культуру. Диалектическая связь нравственного и эстетического в жизни человека и общества давно стала предметом внимания для многих наук. Практически вся предыдущая история человечества была связана с поиском лучшей модели устройства общества, гармонизации отношений личности и социума. «Нравственность является самой доступной сферой реализации свободы человека..., она в отличие от искусства или даже от науки не требует особого таланта и способностей» [13, с.99]. Нравственное всегда присутствует в жизнедеятельности человека, обнаруживаясь в широкой амплитуде проявлений человека, в первую очередь – в поступках личности. Недаром, Книга книг – Библия – содержит абсолютно бесспорную и точную формулу: «По делам их узнаете их». При этом эстетическое очень часто выступает внешним признаком проявления внутренней нравственной сущности человека, важным критерием оценки степени сформированности

нравственной культуры личности: нравственное олицетворяет общественное начало, а эстетическое – личностное; нравственное выражает содержание, сущность процессов и явлений, происходящих в человеке и с человеком, а эстетическое – их форму, чувственный образ; нравственное выражает общественную необходимость, а эстетическое – свободу личности, ее творческий, созидательный подход к жизни; нравственное носит рациональный характер, а эстетическое – эмоциональный, чувственный. «Развитию эстетических отношений, как и нравственных, присуща объективная закономерность. «Законы красоты» раскрываются уже на ранних этапах человеческой истории в коллективной деятельности людей и в объективно складывающихся между ними общественных отношениях, основанных на единстве интересов общества и личности. ...Деятельность по законам красоты, как подчеркивал К. Маркс, состоит в умении человека подходить к предметам с соответствующей им мерой. Вместе с тем, в эстетической деятельности обязательно проявляется «мера» человека как «родового существа», а это, в частности, значит, что в большей или меньшей степени в эстетическом находит выражение свойство человека быть субъектом общественных, в том числе нравственных отношений» [24, с.26].

Разумеется, этические основы жизни человека формируются в процессе социального воспитания, посредством деятельности институтов образования. В сущности, все содержание образования человека есть процесс приобщения его к фундаментальным основам общественно одобряемого поведения и отношений, закрепление в сознании молодежи «стандартов» нравственного поведения, способов строительства отношений индивида к себе и к окружающим людям. Даже лексически эта сторона образовательных влияний, как правило, имеет эстетическое оформление: «прекрасный поступок», «безобразное поведение», «высокое, благородное деяние» или «низкий, отвратительный поступок», – посредством эстетических категорий (прекрасное – безобразное, высокое – низменное, трагическое – комическое и т.д.) оцениваются и «измеряются» поступки людей, их поведение, содержание и результаты их деяний. Можно ли отделить в этом случае этическое от эстетического, Добро от Красоты? Их диалектическая связь, их органическое единство обеспечивает и объясняет целостность и неразделимость внешнего и внутреннего в реальной жизнедеятельности людей и целых сообществ, естественную и неразрывную связь мыслей, чувств и поступков человека. В одном из писем к Н.К. Крупской великий русский писатель А.М. Горький очень точно сформулировал суть органической целостности Добра и Красоты: «Эстетика должна стать этикой будущего, когда прекрасное станет нормой поведения для каждого человека» [11, т.26, с.297].

Этика, отслеживая и анализируя изменения в сфере общественной морали, в системе социальных отношений, в структуре нравственных ценностей конкретных людей и социальных общностей, вполне выразительно констатирует эти изменения и оценивает их общий вектор эволюции. Понятно, что и образование, как важнейшая часть культуры, также несет в себе подобные изменения, порожденные общими, глобальными процессами трансформации культуры, ее коммерциализации, превращения в рыночный «товар», в «услугу». Между тем, образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретранслирует ценности и достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи. При этом образование само переживает трансформационные процессы, оказываясь включенным в череду социальных реформ, в коренное изменение сложившихся в прежние периоды истории школы и образования представлений о нравственной миссии образования и учителя, об этических основах системы образования. Как отмечает Р.Г. Апресян [1], этика в образовании может пониматься как определенная система ценностей, лежащих в основе образовательных программ и образовательной деятельности [28], как принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе. Этика образования все более рассматривается в широком контексте социальной и гуманитарной миссии образования, образовательной политики, функционирования учебных заведений и управления ими [27].

Однако состояние общественной морали не может не быть сопряжено с состоянием системы образования: «образование вообще не стало предметом достаточного общественного внимания, и даже реформы в образовании, политически зигзагообразные и по сути своей не всегда ясные обществу ... так и остались проблемой лишь для педагогического, образовательного сообщества и не были живо восприняты не имеющими прямого отношения к образованию группами (сообществами). Позиция государства неопределенна. Что бы ни говорили высшие государственные чиновники от образования, видимый интерес государства в области образования, кажется, связан лишь с его «оптимизацией», разумеется, в финансовом смысле этого понятия» [1]. На деле получается так, что образование, определяя культурный потенциал общества, его духовный и интеллектуальный базис, обеспечивая научно-технический, социальный и экономический прогресс, сегодня деградирует вместе с обществом, предлагая ему выхолощенное образование, суррогат образования, несет в себе все имеющиеся социальные пороки и противоречия...

Тем не менее, образование продолжает свое общественное служение, не столько благодаря осуществляемой сегодня социальной политике, сколько вопреки ей... И «секрет» этого «здорового консерватизма» системы

образования кроется в прочной сопряженности его с культурой русского общества, с его базовыми, фундаментальными этическими основами, с «русской идеей», которую силились понять многие мыслители. Артикуляция российской «национальной идеи» связана с именами Вл. Соловьева, Н.Ф. Федорова, Ф.М. Достоевского, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, Л.Н. Толстого, С.Л. Франка и многих других русских философов, писателей и общественных деятелей. В трудах этих мыслителей сосредоточена мировоззренческая позиция как социокультурная модель «русской идеи», состоящая из понятий «соборности», «эсхатологии», «космизма», «русского мессианизма». Одним из ярких представителей русской философско-педагогической мысли XX – начала XXI века был Владимир Александрович Разумный, много и остро размышлявший о развитии эмоциональной сферы человека через искусство, о приобщении детей и юношества к высоким идеалам Добры и Красоты.

Проблематика нравственного воспитания, развития в сознании детей и подростков представлений о Добре и Зле, о нормах морали, формирование нравственной личности всегда волновала ученых и педагогов. Ныне поиск эффективных путей нравственного оздоровления общества актуален как никогда: социально-политические, экономические катаклизмы, происходящие в мире, особенно чувствительно сказываются на подрастающем поколении, вынуждая молодых людей искать простые и иногда далеко не соотносящиеся с нормами морали пути решения своих проблем. Духовно не закаленный организм молодого человека легко поддается всем нынешним болезням общества, не отторгает моральные антиценности, не вырабатывает иммунитет к безнравственным проявлениям в поведении окружающих. Казалось бы, проверенные методы нравственного воспитания сегодня уже не срабатывают, дают сбой. И это, надо отметить, закономерно. Меняется мир, должны меняться и подходы к воспитанию. Сложившаяся и утвердившаяся в прошлых столетиях директивная педагогика не способна давать эффективный результат. Как показала практика, трудно добиться позитивного результата в воспитательном процессе, особенно процессе нравственного воспитания, опираясь на жесткое управление в воспитании. Результат такого подхода – личность нравственно инфантильная, неспособная на ответственный нравственный выбор, уклоняющаяся от выбора как такового и принятий решений. Вот почему сегодня целесообразно говорить об изучении возможностей саморазвития личности в процессе воспитания.

На наш взгляд, одним из важнейших направлений саморазвития личности является ее нравственное самоопределение. Мы рассматриваем самоопределение как центральный механизм становления личностной зрелости, сущность которого в осознанном выборе человеком своего места

в системе разносторонних социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре связей с другими людьми.

В педагогической литературе нравственное самоопределение часто рассматривается как определение своего нравственного идеала и нравственных принципов как основных регуляторов своих поступков и жизнедеятельности в целом, осознание себя как хранителя и носителя нравственных ценностей. Такой подход кажется нам немного упрощенным, не в полной мере раскрывающий сущность вопроса в контексте проблемы самоопределения в целом. Мы рассматриваем нравственное самоопределение как феномен, который имеет ценностно-смысловую основу и основывается на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотносится с требованиями морали, определении отношений к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации. Процесс нравственного самоопределения не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей; он протекает под влиянием многих как внутренних, так и внешних факторов.

Проблема нравственного самоопределения, определения личностью себя в ситуации нравственного выбора была и останется одной из центральных и самых сложных проблем любой личности. Мы всегда выбираем и с необходимостью выбора сталкиваемся уже на первых порах своей жизни. Сделать правильный нравственный выбор, самоопределиться в той или иной жизненной ситуации – значит выбрать один из нескольких возможных путей. Как не запутаться в многообразии вариантов выбора, сделать единственно правильный и верный нравственный выбор? Вопрос этот особенно актуален для молодого человека, личности, у которой еще не сформировалась система нравственных ценностей и ценностных ориентаций.

В психолого-педагогической литературе вопрос о том, на каком этапе своего развития индивид способен осуществлять осознанный нравственный выбор, быть нравственным субъектом жизни, способным к самоопределению, и по сегодняшний день остается спорным. Принимая во внимание наше положение о том, что этапы нравственного самоопределения личности школьника соотносятся с этапами ее возрастного развития, отметим, что эффективность процесса нравственного самоопределения учащихся во многом будет зависеть от понимания педагогами их возрастных и психологических характеристик. Некоторые

исследователи утверждают, что младший школьный возраст можно определить как один с ранних этапов нравственного самоопределения личности, указывая на то, что одним из показателей уровня нравственного самоопределения младшего школьника может служить адекватное переживание им собственного поступка в реальной моральной ситуации. Незнание законов психического и морального развития ребенка этого возраста родителями приводит иногда к чрезмерной опеке, запрету проявления собственной инициативы, свободы действий, что никаким образом не содействует его формированию как субъекта, нравственному самоопределению. И наоборот, понимание того, что в это время идет закладка в психике ребенка образа себя, понимание закономерных неудач и ошибок, поддержка и поощрение успехов содействуют развитию у ребенка самостоятельности, уверенности в себе, оптимистического взгляда на мир.

В младшем школьном возрасте у детей формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочные отношения взрослых через результаты определенной деятельности. Происходит развитие рефлексии как новообразования младшего школьного возраста. У ребенка появляется желание высказать свою точку зрения, оценить поступок, выбрать ценность. Правда, проявляется это, прежде всего, через учебную деятельность, что подчеркивает важную роль учителя в нравственном самоопределении ребенка. Дети младшего школьного возраста проявляют способность к самостоятельному, инициативному построению взаимоотношений с учителями, способность быть субъектом собственных действий, ребенок стремится проявить себя, противопоставить себя другим, выразить собственную позицию в отношении к другим людям, получить от них признание его самостоятельности, занять активное место в разносторонних социальных отношениях. Признание права ребенка быть самим собой делает его более свободным.

Для младшего школьного возраста также характерна интенсивность усвоения норм жизни, критериев нравственного поведения. Проявлением их нравственного развития становится стремление к усвоению норм общественной морали, что нельзя не учитывать родителям и учителям. Информация нравственного содержания, включение школьников в разнообразные виды деятельности, которые бы формировали формы правильного поведения, становится плодородной почвой для процесса нравственного самоопределения школьников в дальнейшем. Кроме того, учителю, на наш взгляд, важно способствовать решению следующих задач:

1. стимулировать активность ребенка на уроке, желание познать;
2. представлять возможность ребенку проявить себя в разнообразных видах деятельности (в том числе нравственной), в

индивидуальной, групповой, коллективной формах работы;

3. учить ребенка за каждым видом деятельности видеть цель, уметь самому формулировать, ставить цель, задачи, предвидеть и оценивать результаты;

4. развивать умения оценивать свои поступки. Оценка поступков героев, художественных образов произведений не будет продуктивной до тех пор, пока ребенок не научится воспринимать, оценивать свое собственное поведение;

5. учить ребенка осознавать себя, как похожего и непохожего на других;

6. учить осознавать себя в общении и через общение (я – это мои слова и мои поступки), слушать (я слушаю – я сопоставляю – я учусь), высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, даже если она совершенно не похожа на другие;

7. постоянно осуществлять ситуации рефлексии, которые помогут развивать у учащихся самосознание, понять свое поведение;

8. формировать нравственные представления и понятия и т.д.

Особенно важным этапом в становлении школьника как нравственного субъекта, его нравственном самоопределении является подростковый период.

Психологи отмечают, что именно в подростковом периоде процесс формирования нравственных ценностных ориентаций, становления личности как субъекта протекает наиболее эффективно. Подросток начинает соответствовать такому уровню психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Именно в подростковом возрасте происходит интенсивное нравственное формирование личности, овладение нравственно-этическими нормами поведения. В этот период учащийся начинает широко пользоваться системой оценочных суждений. Именно у школьников подросткового возраста начинают формироваться свои собственные нравственные ценностные ориентации, которые при целенаправленном воздействии со стороны учителя, воспитателя, родителей ширятся, включая в себя постепенно все новые и новые нравственные нормы. Вместе с тем, определенные нравственные нормы, требования, подростком не воспринимаются. Его оценки, взгляды, убеждения не такие устойчивые, как у взрослого человека либо старшекласника. Они еще не составляют единую целостную систему. В связи с этим подростки могут легко попасть под влияние со стороны другой личности, меняется динамика их нравственных идеалов.

В подростковом возрасте усиливается тенденция к самовоспитанию. Правда, эта тенденция еще ситуативная, не всегда носит целенаправленный характер. Необходимо принять во внимание и такую особенность, что именно в подростковом возрасте, как отмечают исследователи, возникают

определенные противоречия между их физиологическими, нравственными, интеллектуальными, эстетическими возможностями и потребностями, оценочными нормами деятельности, которые предъявляются к ученикам этого возраста со стороны общества, а также их собственными самооценками. В то же время преодоление этих противоречий содействует переходу к более высокому уровню нравственного развития подростка. Для подростка характерна способность к серьезному волевому усилию. Незнание учителем или родителями этой особенности приводит к тому, что ученик самостоятельно иногда стремится проявить себя далеко не лучшим образом. Он попадает под чужое влияние, меняет свои нравственные взгляды, идеалы. Важными условиями нравственного самоопределения личности подростка являются также развитие таких качеств, как самостоятельность и активность, формирование нравственной ответственности, которая способствует правильному нравственному выбору, учет половой принадлежности, возрастных особенностей, развитие эмоциональной и, как уже отмечалось, волевой сфер развивающейся личности и т.д.

Определяющими характеристиками школьника-подростка как нравственного субъекта жизни является критическое отношение к себе, наличие социально приемлемой жизненной цели, адекватная самооценка своих способностей, потребностей, возможностей их удовлетворения, стремление к самоутверждению в общественно полезном виде деятельности, самоусовершенствованию, удовлетворении духовных потребностей.

В старшем школьном возрасте происходит качественный скачок в развитии самосознания. Школьник находится накануне вступления в самостоятельную жизнь, которое потребует от него определения отношений к жизненным реалиям, личностной линии поведения, ответственности за принятые решения. Все это создает потребность у старшеклассников в нравственном самоопределении. Учащиеся этого возраста оценивают и выбирают жизненную цель, будущую профессию, важность и необходимость того или иного вида деятельности в школе и вне ее с учетом специфики будущей профессии, стиля поведения и т.д. В это время активно вырабатываются личностные нравственные позиции, формируется нравственный идеал, нравственные ценностные ориентации. Старшеклассники стремятся познать себя, дать себе адекватную самооценку, правильно оценить тех, кто рядом, героев художественных произведений. Они в состоянии познать и оценить морально-психологический образ человека. Развитие нравственного самосознания содействует появлению интереса к внутреннему миру окружающих людей и своему собственному. Особенностью данного возраста является и то, что учащиеся способны не только оценить свои возможности в нравственном самосовершенствовании,

но и самостоятельно усовершенствовать свое поведение, находить пути самовоспитания. В это время идет активное становление старшеклассника как нравственного субъекта, интенсивная учебная деятельность содействует формированию мировоззрения, знания переходят в идеалы, содействуют активности личности, возрастает стремление утвердить собственную индивидуальность.

Важной особенностью старшеклассника является осознание своего собственного «я», объективная самооценка. Р. Бернс считает, что важнейшим источником самооценки, положительной репутации и самоуважения является мнение об ученике родителей, учителей, наиболее близких друзей. Вот почему так важно не допускать в общении с ребятами этого возраста позицию сверху-вниз, поучительный тон. Необходимо отметить, что внутренние предпосылки становления процесса нравственного самоопределения старшеклассников, формирования их как нравственных субъектов в этом возрасте намного богаче, чем их реальная реализация. Это означает, что педагогическая поддержка процесса нравственного самоопределения школьников желает быть лучшей, в педагогической теории недостаточно разработаны пути и условия эффективности процессу нравственного самоопределения.

В силу возрастных особенностей подростков и старшеклассников считаем важным и необходимым решение педагогом следующих задач:

7. представление возможностей учащимся на уроке для нравственных суждений, сравнений, выявления универсальных нравственных оснований социального и межнационального взаимодействия;

8. развитие чувства эмпатии через концентрацию внимания в произведениях искусства, литературы, истории, реальной жизни на эпизодах сочувствия чужому горю, милосердия; акцент на сострадании людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, в условия стихийного бедствия;

9. формирование у учащихся системы нравственных ценностей, ориентированных на долгосрочные задачи, а не на быстрое удовлетворение или достижение малозначимой для перспективы цели;

10. стимулирование процесса логического мышления, прогнозирования отсроченных результатов своего нравственного выбора;

11. развитие креативности, способности искать компромиссы в социальном и межнациональном взаимодействии, конструктивный выход из ситуации конфликта. При этом стоит не забывать, что постоянное давление со стороны взрослых на подростков снижает уровень креативности, веры в себя;

12. формирование положительной Я-концепции подростка через

включение в посильные виды деятельности, создание положительной атмосферы в процессе социального и межнационального взаимодействия;

13. создание проблемных ситуаций нравственного характера, их всесторонний анализ;

14. повседневное использование воспитывающего нравственного материала, ориентированных на развитие опыта социально-одобряемого поведения и отношений, проявление самостоятельности воспитанников, способности быть толерантными во взаимодействии с представителями других этносов;

15. формирование адекватной социальной и персональной идентичности, позитивного отношения к иным культурам в процессе выбора жизненных целей и стратегии и т.д.

В какой же степени современная социокультурная реальность способствует нравственному самоопределению личности? Здесь уместно сослаться на ряд публикаций последних лет И.Е. Булатникова, в которых он констатирует тревожное несовпадение декларируемых целей нравственного воспитания детей и молодежи с реальной ситуацией в этой сфере [3-10]. В своих острых и полемичных публикациях И.Е. Булатников честно и откровенно говорит о сложившейся социокультурной ситуации, порождающей откровенный дуализм нравственного сознания личности: «Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектическая связь внешнего и внутреннего выражает степень «окультуренности» человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы «культурного», социально-одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая

образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов дóлжного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально-приемлемые формы реализации им своих «природных сущностных сил» (К. Маркс)» [4, с.43-57].

И.Е. Булатников связывает размывание традиционных нравственных императивов с деструктивными явлениями в развитии общественной морали, фиксируя доминирование внешних, социокультурных причин в снижении уровня нравственной культуры современной молодежи. Как отмечает исследователь, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализированных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности» [6, с.11-27].

По мнению И.Е. Булатникова, эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений. Примеры таких пословиц и поговорок приводятся в некоторых публикациях автора [10, с.23-35]. «Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления...* Первой и самой главной средой, в которой эти тенденции впервые проявляют себя, а потом и закрепляются, приобретают характер устойчивой черты личности, становится сегодня семья. Её же – семью, –

впитавший в себя ростки дегуманизированной культуры человек, как правило, первой и приносит в жертву – собственным амбициям, тщеславию, гордыне, взлелеянному эгоизму и нарциссизму, карьере, внешнему признанию, мнимому успеху... Его «нежно взлелеянное», эгоистичное собственное Я становится неким «сверх-смыслом» всего социального существования личности» [8, с.60-72]. Проводившиеся И.Е. Булатниковым на протяжении десяти лет исследования показали вполне выразительную эгоизацию сознания молодежи, формулирующей свою жизненную позицию через выбор пословиц и поговорок, которые точнее всего выражают их жизненное кредо и отношение к окружающей действительности.

Подводя итог своим многолетним исследованиям состояния нравственной культуры молодежи, И.Е. Булатников называет наиболее тревожные тенденции в этой сфере:

– тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия (Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Карамурза, Н.А. Нарочницкая, В.А. Разумный, И.А. Панарин, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, О.И. Тарасова, Э. Тоффлер, М.В. Шакурова и др.);

– тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, Ги Дебор, А.Г. Дугин, М.С. Каган, В.А. Караковский, Д.С. Лихачев, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, В.А. Разумный, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, О.И. Тарасова);

– тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Н.М. Борытко, А.П. Бредихин, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Слостенин, Н.Н. Сучкина и др.);

– тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, Л.В. Мардахаев, П.Н. Осипов, А.Г. Пашков, М.М. Плоткин, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Слостенин, М.В. Шакурова);

– тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Е.Л. Башманова, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий,

С.Н. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова и др.) и др. [8, с.60-72]

Не в меньшей степени озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают: тенденция доминирования личностного над общественным; индивидуализации человеческого бытия; локализации духовных интересов молодежи; примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности; сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия; обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса; выхолащивание тематики и содержания межличностного общения – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социально-нравственного воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации [8, с.60-72].

Об опасности нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает и А.В. Репринцев, подчеркивая, что «дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны – человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но – с другой стороны – социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутренне противоречие между «хочу – могу – надо – должен» порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды пойти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства»... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший социальность, всю свою внутреннюю сопряженность с культурой, миром, ориентирующийся только на внутреннее Я, на удовлетворение своих личных потребностей и интересов.

Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества порождает неизбежно доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Тогда уже совершенно очевидно: «не я – для общества, а общество – для меня»; тогда уже «не наше, а мое», тогда уже не коллективное, а индивидуальное как смысл и норма социального бытия индивида» [22, с.18-23].

В этой связи нельзя не согласиться с мнением А.В. Репринцева, утверждающего, что доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности, у которой возникает весьма расплывчатая картина социальной действительности, размытость системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективный взгляд на мир, в котором нет внятных очертаний социально типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения [23, с.28-70].

Констатируя нарастание негативных тенденций в состоянии нравственной культуры молодежи, следует отметить то, что И.Е. Булатников предлагает вполне реалистичные пути преодоления сложившегося положения. Он пишет: «Разумеется, было бы наивно на каждую негативную тенденцию в развитии общественной морали предлагать систему мер, разработать «план» и «программу преодоления деструктивной тенденции»... Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества, требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграции усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения молодежи, ориентируя ее на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире. С этой целью необходимо предпринять ряд мер, от которых зависит состояние нравственной культуры молодежи, равно как и состояние общественной морали.

Первое. Сохранение института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина. Необходимо всемерно пропагандировать опыт семейного воспитания, всячески поощрять семейный досуг, семейный туризм, совместный семейный труд.

Второе. Интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса вступающим в жизнь поколениям молодежи.

Третье. Ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры (через призму истории малой родины, истории семьи и рода).

Четвертое. Всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры.

Пятое. Целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев.

Шестое. Пропаганда средствами социально-педагогической деятельности и через СМИ традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории.

Седьмое. Восстановление ценности семьи, материнства, отцовства.

Восьмое. Восстановление социально-нравственной ценности общественно-полезного труда, творимого личностью общественного блага, общественное признание заслуг человека труда.

Девятое. Восстановление ценности воинства, воинской доблести, воинской славы, мужества, героизма, самопожертвования. Активная пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма, совершаемых современниками.

Десятое. Восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству [8, с.60-72].

Процесс нравственного самоопределения школьников будет протекать успешно при условии, что основой его будет гуманная педагогика, способствующая осознанному принятию ценностей, их выбору, а не навязывание с установкой беспрекословного исполнения. Знание педагогом особенностей процесса нравственного самоопределения и в особенности возрастных возможностей и потребностей учащихся в самоопределении будет содействовать более быстрому и прочному нравственному развитию и

совершенствованию школьников.

Библиографический список

1. Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании // http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html
2. Бандзеладзе Г.Д. О творческом характере нравственности // Вопросы философии. 1981. №6. С.121-122.
3. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. Курск, 2011.
4. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.
5. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренки: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С.99–113
6. Булатников И.Е. Кризис культуры и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира / И. Е. Булатников // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. М., 2015. С.11-27.
7. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79-90.
8. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 3 (23). С.60–72.
9. Булатников И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С.86–100.
10. Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С.23-35.
11. Горький А.М. Собр. Соч.: В 30-ти тт. Т.26. С.297.
12. Зарубина Н.Н. Деньги и культура богатства: перспективы социальной ответственности бизнеса в условиях глобализации // Социологические исследования. 2008. №10.– С. 13-23.
13. Зарубина Н.Н. Этика служения и этика ответственности в культуре русского предпринимательства // Общественные науки и современность. 2004. № 1. С. 96-105.
14. Пашков А.Г., Репринцев А.В., Трубников А.П. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения подростков в клубно-профильной деятельности. Курск, 2012.
15. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
16. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя. Курск, 2000. 272 с.
17. Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может

воспитание? // Психолого-педагогический поиск. 2009. №3 (11). С.71-80.

18. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.

19. Репринцев А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С.Макаренко // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2 (26). С.129-142.

20. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.

21. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42;

22. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т.II. 2012. №5. 18-23;

23. Репринцев А.В. Смыслы и ценности русского мира как основа созидания национально ориентированной системы образования человека: идеи и открытия научно-педагогической школы Е. П. Белозерцева / А. В. Репринцев // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. М., 2015. С.28-70.

24. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А.В.Репринцева, О.А.Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск, 2015. С.270-276.

25. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-практической конференции / Под ред. А.В.Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С.287-301.

26. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. М., 1981.

27. Doing Better, Doing Right – Ethics in Lifelong Learning // LLinE. 2004. № 4.

28. Haynes F. Ethics and education // Encyclopedia of Philosophy of Education / Ed. M.A. Peters, P. Ghirdelli Jr., P. Standish, B. Zarnic // <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ethics.htm> .

Moral self-identity in a multicultural society as a problem of modern social education

Vladimir V. Pashkevich –

Ph.D., Associate Professor,

Minsk State Linguistic University,

Republic of Belarus

The author refers to the analysis of the situation in the social and moral education of adolescents and young people, conditions and factors of formation of experience of the behavior and vital activity in a modern, multicultural society. In the view of the author are pro-problems and trends, reflecting the general direction of the evolution of moral consciousness undergrowth-ing and youth. The author calls the ways and means of public

morals co-revival in the knowledge of young people, forming traditional moral values in the life of the incoming generation of young citizens.

Key words: philosophy of education, moral education theory, axiom-logy education, moral values, moral self-identity, poly-cultural education.

References

1. Apresyan R.G. Ethics in Higher Education // http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html
2. Bulatnikov I.E. Responsibility Education. Monograph. Kursk: The Dream 2011.
3. Bulatnikov I.E. The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people // Bulletin of the Kostroma State University. A.N.. Nekrasov. 2012. № 1. «Pedagogy Series. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika». P. 146-152.
4. Bulatnikov I.E. The concept of social and moral education of the person in the pedagogical legacy A.S. Makarenko: the dialectic of social and individual psycho-pedagogical // search. 2013. № 2 (26). P.99-113
5. Bulatnikov I.E. The crisis of Russian culture and education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world / I.E. Bulatnikov // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. - Moscow: AIRO-XXI, 2015. P.11-27.
6. Bulatnikov I.E. Social and moral education of students in the context of the formation of youth perceptions of social freedom and personal responsibility // Psychological-Pedagogical search. -2011. № 1 (17). P. 79-90;
7. Bulatnikov I.E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. № 3 (23). P.60-72
8. Bulatnikov I.E. The ethical foundation of social and pedagogical concepts V.A. Sukhomlinsky dialogue ages and social relations // Psychological-Pedagogical search. 2013. № 3 (27). P.86-100.
9. Bulatnikov I.E., Isaev I.F. Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // Psychological-Pedagogical search. 2012. № 4 (24). P.23-35.
10. Zarubina N.N. Money and wealth of culture: social responsibility of business prospects in the context of globalization // Sociological studies. 2008. №10. P. 13-23.
11. Zarubina N.N. The ethics of service and ethics of responsibility in the culture of Russian Entrepreneurship // Social studies and the present. 2004. № 1. P. 96-105.
12. Reprintsev A.V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). P.26-39.
13. Reprintsev A.V. The spiritual and moral culture of society as a factor in the formation of anti-corruption standards of individual behavior: that is education? // Psychological-Pedagogical search. 2009. №3 (11). P.71-80.
14. Reprintsev A.V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists? // Bulletin of the Kostroma State University. 2011. №4. P.131-137;
15. Reprintsev A.V. The mission of the modern Russian teachers in the context of the pedagogical legacy AS Makarenko // Psychological-Pedagogical search. 2013. №2 (26). P.129-142.

16. Reprintsev A.V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). P.6-17.
17. Reprintsev A.V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). P.24-42.
18. Reprintsev A.V. Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Gazette. V.II. 2012. №5. P.18-23;
19. Reprintsev A.V. Meanings and values the Russian world as a basis for building national human-oriented education system: the ideas and discoveries of scientific and pedagogical schools E.P. Belozertsev / A.V. Reprintsev // Russian world and Russian about the formation of under-culture of globalization. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Moscow: AIRO-XXI, 2015. 368 p. P.28-70.
20. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture // Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev, O.A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2015. 404 p. P.270-276.
21. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. -Kursk: LLC "Dream", 2016. 580 p. P.287-301.
22. Chudnovsky V.E. Moral resistance identity. М.: Education, 1981.

ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Е.А. Репринцева

Репринцева Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор
Курский государственный университет
305000, г. Курск, ул. Радищева, 33;
E-mail:lab.game@mail.ru

В статье обозначены основные тенденции развития современной игровой культуры детства. Автор обращает внимание на утрату современной детской игрой её коллективного и этнического характера, ассимиляцию в детской игровой культуре зарубежных эталонов и штампов.

Ключевые слова: социология культуры, культурная антропология, педагогика и психология игры, игровая культура детства, тенденции развития детской игровой культуры.

Нет необходимости доказывать уникальность и исключительную важность периода детства для социального и личностного развития ребенка. Этот этап важен уже тем, что он «программирует» все последующие события жизни, закладывает фундамент для социальной и профессиональной самореализации человека. «Детство – это не просто

возраст или период жизни человека. Детство – это еще и социокультурное явление. Существует очень тонкая и специфичная *культура детства*, особым образом вписанная в культуру того или иного общества. Культурное обособление детства происходит не сразу: в традиционных народных культурах детство – это часть общей культуры, а ребенок рассматривается как маленький взрослый» [19, с.152-155]. Однако масштабные процессы социокультурной трансформации затронули и мир детей, культуру детства, изменив весьма устойчивые, базовые ее элементы. Особенно заметны такие изменения в традиционных детских сказках, в детских играх и игрушках. Как справедливо подчеркивает Т.А. Хагуров, мир детской игры выступает важнейшим элементом, «конституирующим мир детства», «уходящим корнями в глубочайшую древность» [19, с.152-155].

Действительно, глобализация культуры активно проникает и в сферу детства, наполняя ее совсем недетским содержанием. Дети оказываются вовлечены и поглощены информационными потоками, в которых игра становится всеобщей формой социальных отношений, моделью социального существования. Социокультурная ситуация в российском обществе характеризуется проникновением игры во все сферы человеческого бытия, – такое явление получило в гуманитаристике название *игроизации*, на что обращают внимание многие известные философы и социологи (В.А. Разумный, В.М. Розин, С.А. Кравченко, Л.Т. Ретюнских, Т.А. Хагуров и др.). Последствием активного распространения этого явления становится выхолащивание социально-ценностных смыслов бытия человека и обесценивание ценностно-смыслового содержания традиционной культуры. Примитивизация игровых форм ослабляет их культурный и социально-нравственный потенциал. Культура, поглощаемая игрой примитивного характера, задает «дрейф» обесмысливания жизни, целью которой становится получение простых удовольствий от упрощенных игровых форм. Вместе с тем игра, как форма, метод и способ организации обучения, уходит из практики современного образования, что существенно обедняет сам образовательный процесс, поскольку таким образом из образования вместе с игрой уходят и эмоции, что заметно снижает качество подготовки молодежи к жизни и труду в условиях изменяющегося российского общества. Что же несут с собой новые тенденции в развитии игровой культуры молодежи?

Эти явления, на наш взгляд, подтверждают наличие устойчивых *негативных тенденций в развитии современной игровой культуры – социального отчуждения* (О.В. Долженко, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, В.А. Разумный, О.И. Тарасова, Т.А. Хагуров, Э. Тоффлер, Э. Эрикссон), *виртуализации сознания* (А.Г. Асмолов, В.Н. Дружинин), *гедонизации*,

эгоизации и индивидуализации игрового процесса, «варваризации» содержания детской игры, – эти тенденции уже были охарактеризованы нами в ряде публикаций [18; 13; 14; 15; 16; 17]. Каждая из этих тенденций имеет свое специфическое отражение в содержании игры и последствия влияния, проявляясь в наиболее характерных особенностях социального поведения молодых людей и отношениях между ними, в наборе жизненно важных для них смыслов и ценностей бытия, в доминирующих параметрах молодежной субкультуры.

Современные тенденции развития игровой культуры демонстрируют утрату ее этнического своеобразия. В коллективные игры дети играют значительно меньше и реже, а если играют, то в основном во дворе с использованием нехитрых самодельных игровых предметов из обыкновенных палок, пластиковых бутылок, камней и пр. Народные игры как таковые практически «ушли» из игровой культуры современного детства, освободив тем самым пространство, которое мгновенно заполнилось «суррогатом» игрового бизнеса – шоу, азартными играми, состязаниями на грани дозволенного и недозволенного и пр. Большинство из этих «игр» откровенно чужды нашей культуре.

В современном «водвороте» и смешении культур наблюдается процесс ассимиляции зарубежной игровой культуры, в которой ребенку очень трудно разобраться и обрести собственную индивидуальность, выработать ценностные ориентиры и определить приоритеты. Только педагогически направленная и организованная игра может способствовать развитию этнокультурной идентичности ребенка.

Такие примеры демонстрирует опыт педагогов Городского дворца творчества юных в Санкт-Петербурге, где дети постигают праздничную игровую культуру, нормы этикета, правила поведения в обществе, учатся бережному отношению к природе. В детском оздоровительном центре «Лесная сказка» (г. Череповец), игровых клубах г. Вологды выстроена воспитательная система, возрождающая этнокультурные традиции Русского Севера. Курский областной краеведческий музей совместно с преподавателями Курского государственного университета реализует комплексную программу музейной педагогики, основное содержание которой наполнено игровыми приемами и игровыми технологиями, наиболее адаптированными для дошкольников и младших школьников. Инициативная группа преподавателей орловского государственного университета возрождает традиции «русских игрищ», через содержание которых молодому поколению транслируется традиционная культура Центральной России.

Для современной детской игровой культуры характерно усиление тенденции индивидуализации игры, и, как следствие, обнаруживается

явление социального отчуждения ребенка. Причины такого явления кроются не только в изменении характера детской игры, но и в тех моментах развития детской индивидуальности, на которые когда-то не обратили внимание взрослые – родители и педагоги. Одним из них можно считать «чувство глупого и незрелого саморазоблачения, которое мы называем стыдом, и ... «удвоенного» недоверия, которое мы называем сомнением, – сомнением в себе и сомнением в твердости и проницательности своих учителей» [22, с.120]. Желание избежать чувства стыда и недоверия порождает у ребенка стремление удалиться от всех тех, кто вольно или невольно породил у него эти чувства. В результате отчуждения усугубляется «уход в себя», замыкание на собственных комплексах и недостатках, погружение в личностные интересы, не получающие поддержки и признания извне. Отчуждение может быть спровоцировано и чувством неполноценности. Неоднократное проявление неловкости, неточности выполнения игровой задачи, недостаточная активность, «безэмоциональность» ребенка в игре – это и многое другое может привести как кратковременному, так и к постоянному ощущению собственной неполноценности. Процесс отчуждения ребенка может усугубляться противоречием между стремлением и желанием участвовать в игре и недостаточным игровым опытом, который остается непризнанным игровой командой.

Изучая причины явления отчуждения в подростковой и молодежной среде, Э. Эриксон обратил внимание на то, что одной из них может быть «спутанность идентичности», которая проявляется в неспособности молодежи найти свое место в жизни и основывается на «предшествующих сильных сомнениях в своей этнической идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности» [22, с.142]. Это явление обнаруживается в современной детской игровой культуре, и обусловлено оно широкой миграцией этнических групп. Приспособление ребенка к другой этнической культуре осложняется отсутствием представлений у тех, кто его не принимает, об игровом опыте первого и тех традициях, которые свойственны ему, как представителю другой этнической общности. Подобное отчуждение опасно еще и потому, что на представителя другой этнической группы проецируется сначала образ чужака, а потом и врага, что, в конце концов, приводит к разрыву отношений между детьми. В лучшем случае представители одной этнической группы объединяются и организуют свои игры, в худшем – ребенок становится изгоем.

Избавления от тяжести чувства стыда и недоверия, комплекса неполноценности и спутанности идентичности ребенок ищет в «играх-грезах», в том желанном варианте жизни, который очень близок к

«светлому прошлому», где не было проблем, боли, тревог, а был покой и эмоциональный комфорт. Ребенок изобретает «внутреннюю жизнь», пассивную «жизнь-сон», «жизнь-игру-грезы» наяву. Он начинает «грезить наяву» и «отлетать» в определенные моменты от реальности, погружаясь в мир своих фантазий, которые не всегда красочны и зачастую однообразны, но всегда желанны» [4, с.79].

Социальное отчуждение может иметь индивидуальный и групповой характер. Автономность личности, осознающей собственную самодостаточность, не вызывает тревог и опасений. Самоизоляция же ребенка-изгоя, находящегося под гнетом комплекса неполноценности, – проблема серьезная, требующая особого внимания со стороны всех субъектов педагогического процесса. Однако игра – это «оружие» обоюдоострое, так как она в одних случаях выступает эффективным педагогическим средством, в других – антипедагогическим. Следовательно, неумелое ее использование может не только не приостановить тенденцию социального отчуждения и самоизоляции ребенка, но и усилить ее.

Явление социального отчуждения подготовлено современной ситуацией развития общества, а, следовательно, и человека, оно характеризуется постепенной утратой последней своей индивидуальности. Эти процессы обусловлены научно-техническим прогрессом и достижениями в сфере телекоммуникаций, в которых человеческое индивидуальное «Я» обезличивается, нивелируется, усредняется, стереотипизируется.

Уход в иную реальность, точнее в реальность виртуальную, проще всего осуществить при помощи компьютера. Особенно опасна тенденция для тех детей и подростков, которые выбрали, в качестве ухода, «жизнь-блуждание по виртуальной реальности». По данным современных отечественных и зарубежных психологических исследований, зависимые от компьютерных игр подростки и взрослые отличаются повышенной тревожностью, депрессивным фоном настроения, проблемами во взаимоотношениях с близкими. Любая компьютерная игра представляет собой упрощенную модель подлинной жизни, а компьютерная графика позволяет создать «эффект присутствия», чтобы играющий мог уйти от жизненных проблем. У игрока, увлеченного компьютерной игрой, возникает иллюзия обратимости действия и ощущение вечности, возобновляемости существования [4, с.132]. Таким образом, компьютерная виртуальная реальность – это еще одна разновидность «игры-грезы», позволяющая ребенку забыться, уйти от проблем реальной жизни, ощущая себя вне времени.

Причины «ухода» (отчуждения) кроются, по мнению В.Н.

Дружинина, в индивидуально-психологических особенностях людей и социальной ситуации, кроме того, социально-одобряемые варианты жизни требуют от многих людей невозможного. Такие же ситуации складываются и в детской игре, многие из которых не соответствуют мотивации детей, их темпераменту, способностям, а игровая команда требует от игрока, неспособного стать автономным – быть самостоятельным, от эмоционально ранимого и тревожного – контролировать себя. Ребенок не видит смысла в своем участии в игре, в достижении игровой цели, он разочарован в тех, с кем вступил в игру, он не в состоянии преодолеть барьер непонимания. И он уходит в сторону, предоставляя свое место другим – более умелым и успешным. Однако лица с сильной волей способны приобрести навыки автономного поведения и внутренне преобразить себя при помощи все тех же «игргрез».

Постоянное пребывание в виртуальном пространстве размывает границы между реальным и виртуальным. У ребенка возникает иллюзия грез наяву, сновидений без сна, «теряется четкое представление о границе возможного и невозможного, которое всегда лежало в основе рационального планирования действия» [8, с.12]. В среде современной молодежи наблюдается предпочтение жизни виртуальной (в киберпространстве) жизни в обычном мире. Этим самым затрудняется не только предвидение человеком результатов его действий, но и соотнесение способов их достижения с «существующими в обществе нормами поведения, с коллективными представлениями о дозволенном и недозволенном, с представлениями действующего субъекта о самом себе, о своей биографии, о принятых на себя в прошлом обязательствах, о принадлежности к той или иной коллективной общности, т.е. с тем, что называется индивидуальной идентичностью [8, с.11-12].

Огромный поток заманчивых шоу, рекламируемых как инновационные игровые проекты и программы, захлестнувших современное телевидение, нацелены лишь на реализацию гедонистических функций, подавление свободы индивида и манипуляцию его сознанием. Под таким же прессингом инновационных игровых технологий находится незащищенная детская душа, неокрепшее детское сознание. И если взрослый человек в состоянии противопоставить этому электронному «монстру» свой опыт, активизировать силу воли, или просто выключить телевизор или компьютер, то ребенок, не обладающий устойчивым жизненным опытом, попадает в зависимость от виртуальных игровых программ. В результате постоянного погружения в виртуальное пространство ребенок теряет самого себя, расстается с ощущением себя реального и начинает воспринимать себя как часть виртуального мира.

Человек с «виртуализированным» сознанием не несет ответственности за свои действия и поступки. Этот момент как раз и является наиболее привлекательным для детей, увлекающихся компьютерными играми. Жизнь в виртуальном мире позволяет избежать ответственности за действия, не соответствующие нормам человеческого бытия: тебя никто не призовет к ответу за сотни погубленных тобой жизней – они все виртуальные. Оголтелое насаждение такого рода игр осуществляется с целью притупления развития рациональных способностей человека, отвлечения его от аналитико-критической рефлексии.

Какие же факторы могут противостоять размыванию индивидуальности и идентичности человека? На этот вопрос дает ответ В.А. Лекторский, отмечая, что одним из средств спасения человека является *сохранение традиций и ценностей культуры*. Игра, являясь одной из составляющих традиционной культуры, также нуждается в защите, поскольку все изменения, происходящие в обществе, затрагивают и ее сферы. Размываются понятия «коллективизм», «коллективный», а вместе с ними обнаруживается тенденция угасания интереса детей к коллективным играм. В лучшем случае сохраняется игра в малых группах. Игры детей носят преимущественно индивидуальный характер, следовательно, постепенно утрачивается потребность в коллективных играх. Преданы забвению многие народные игры, однако, именно они предполагали коллективное взаимодействие детей разного возраста, именно в них ребенок впервые ощущал принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность. В современной детской культуре утрачивается коллективность и солидарность игры, так как обесцениваются переживания одного за успехи или поражения других, перестали быть актуальными признание за другими, как за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании содействия и поддержки, а также требовательные отношения к себе, как и к игрокам команды. Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам.

Вместе с тем, усиливается эгоизация игры, характеризующаяся предпочтением личных интересов и действий в игре интересам игрового коллектива. Основными мотивами выступают себялюбие и своекорысть на фоне утверждения исключительности своего Я. Индивидуализация игры проявляется в самоизоляции личности, в создании своего замкнутого мира, утрате потребности в социальных контактах, отношениях, связях. Погружение в игру с виртуальным партнером восполняет утраченные способы бытия в реальном мире.

Изучение процессов, происходящих в современной культуре,

общественной жизни, образовании позволили нам наряду с явлениями социального отчуждения, виртуализации сознания, и гедонизации игрового процесса, выделить тенденции «варваризации» культуры, в том числе – и детской игровой культуры. К проблеме «варваризации» обращались в своих исследованиях отечественные и зарубежные философы, социологи, культурологи (А.С. Ахиезер, В.П. Даниленко, В.С. Елистратов, С.Г. Кара-Мурза, В.В. Колесов, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, И. Яковенко). Термин «варваризация» употребляется преимущественно в двух смыслах: в первом смысле он используется как синоним слову «одичание», а во втором – для обозначения процесса языковых заимствований. С нашей точки зрения, оба варианта толкования понятия «варваризация» адекватны тем процессам, которые происходят в детской игровой культуре, так как в ней на лицо и явления «одичания» (архаизации), и заимствований (и не только языковых) из других культур. «Варваризация» культуры ярко обнаружила себя особенно в последнее десятилетие XX – первые годы XXI вв. Характеризуется она, во-первых, откатом в прошлое, к архаичным формам культуры, упрощением традиций, и особенно – моральных норм; во-вторых, внедрением в культуру иной логики жизни – поворота к мифологизации жизни; в-третьих, стремлением элиты общества подавить (завоевать, подчинить) низшие слои; в-четвертых, откровенной пропагандой насилия, жестокости, культя физической силы. Изучение детской игровой культуры показывает, что эти тенденции имеют место, как в реальной детской среде, так и в играх детей. Остановимся на их краткой характеристике.

Явление архаики в игровой детской культуре связано с отказом от традиционной игры, ее привычных форм, правил и табу, быстрой сменяемостью состава игровых сообществ современных школьников, размыванием границ постоянных игровых коллективов, разрывом устоявшихся связей и отношений, доминированием стихийности игровых команд. Происходит подмена названий традиционных игр такими, которые, с одной стороны, не отражают содержания игры, а с другой – иллюстрируют бедность игрового репертуара, ограниченность лексического запаса детей, его обеднение, выхолащивание, отражают общую тенденцию к наполнению речи современных детей сленгом и нецензурными выражениями. Откат к архаике обусловлен как интересом к древним временам, так и неспособностью большей части школьников придумывать социально направленные игры.

Архаизация детской игровой культуры тесно связана с ее мистификацией. Бесспорно, что интерес детей к разным гаданиям, предсказаниям, ворожбе и прочим таинствам был характерен во все времена. Но абсурдным является то, что этот интерес начинает возрастать

с большей силой в век тотальной информатизации и компьютеризации, в век высокоразвитых нанотехнологий и генной инженерии. Что разжигает подобные интересы детей?

На наш взгляд, основной и самой веской причиной подобных явлений стали средства массовой информации и самые популярные из них – телевидение и Интернет. Именно они широко популяризируют астрологию, парапсихологию, гадания, разного рода магии. Кроме того, в детской литературе обнаруживается тенденция к мистификации, отрыву от реального рационального мира и «уход» в мир грез, фантазий и сновидений. Мистификации подвергается и содержание мультипликационных сериалов и игровых программ, широко тиражируемых комиксов, главными героями которых в последнее время стали фантастические монстры, уродцы. Все это является достоверными фактами «варваризации» современной культуры вообще и детской игровой культуры в частности.

Этим же тенденциям подвержена и современная детская литература. Книжки Дж. Роулинг и Дм. Емеца можно рассматривать как художественно-популярные пособия по оккультизму, вводящие детей в некую виртуальную реальность, полную магического действия, помогающие создавать судьбу по облегченному варианту, с помощью магов и волшебников, сотрудничающих с теми, кто осведомлен в магических обрядах и действиях [10, с.213-214]. Именно эти элементы, проникая в детские игры, разрушают рациональное мышление детей, искажая реальную картину мира. Последствия такого искажения непредсказуемы. Психологи уже зафиксировали серьезные нарушения в эмоциональной сфере детей, пристрастившихся к подобной литературе.

Наряду с мистификацией широкое распространение получила и мифологизация детской игровой культуры. Стремление к созданию игровых мифов, страны-игры – свойственно детству и описание тому мы находим у многих литераторов-классиков, деятелей культуры – А. Бенуа, Л. Кассиля, Н. Сац Л. Толстого и др. Однако их мифотворчество было направлено на утверждение мира, добра и справедливости для всех людей. Мифологизация же современной детской игровой культуры имеет другой вектор, она лишь отдаленно напоминает мифы, повествующие о победах богоподобных героев над чудовищами. Подвиги этих людей совершались ради торжества справедливости и спасения человеческой цивилизации.

Современные мифологизированные мультипликационные сериалы, комиксы, настольные игры в большинстве своем переполнены немислимыми монстрами, изображая которых художники не стремились к высокому искусству, а наоборот, вложили в их образы все самое низменное, безобразное. Влияние подобных сюжетов негативно влияет на

неокрепшее сознание молодежи, так как вместо трансляции идей мира и добра, красоты и справедливости, они насаждают идеи социальной розни, разобщенности, разрушения, коварства, хитрости и алчности.

Мифологизация проникает в игры не только дошкольников и младших школьников, ей подвергаются и игры подростков и старшеклассников. Одним из толчков для укрепления такой тенденции стали произведения английского писателя Дж. Р.Р. Толкиена. Неудивительно, что в стихийных «хоббитских» ристалищах нет места тонкой толкиеновской философии об утопии совершенного мира, в них сильный подчиняет себе слабого, а из литературы в реальный детско-юношеский мир приходят варвары...

Длительное пребывание в состоянии мифологизированной игры порождает оторванность от реальной жизни, а возвращение в нее становится для зависимого от игры человека болезненным и странным. Там, в иллюзии все тебе подчинялись, а здесь требуют подчинения от тебя самого, вследствие чего возникает внутренний психологический конфликт между «хочу» и «надо». Те же, кто продолжает верить в игровые мифы и в реальном мире, попадает в зависимость от тех, кто сознательно манипулирует их поведением.

Эпохи кардинальных преобразований и перестройки общественных отношений находят воплощение в детских играх, в них порой отражаются грандиозные «проекты» государственного переустройства. Примерами подобных игр, являются те, что получили распространение в перестроечные времена («Империя», «Орден», «Контора», «Сыщик, ищи вора» и др.) [18], где доминировало желание детей, обладающих организаторскими способностями, выдумкой, фантазией, *подчинить себе других*, менее инициативных и волевых.

Стремление индивида к подчинению себе слабых находит воплощение и в современных «Играх патриотов», когда на соперника проецируется образ врага, а образ врага ассоциируется с различными национальными меньшинствами, посягающими на суверенитет, автономию, независимость других народностей и государств. В этих и подобных им играх дети демонстрируют ярко выраженную жестокость, цинизм, стремление к превосходству. Инертность общества в отношении детства и юношества в настоящее время достигла своего апогея. Не получив возможности для реализации себя в цивилизованных условиях, созданных взрослыми, обязанными заботиться о подрастающем поколении, молодежь стремится создать что-то свое, альтернативное устаревшим, изжившим себя формам и содержанию.

Рекламные проспекты и ролики пестрят новыми «заманчивыми» сюжетами компьютерных игр, обещающих невиданные доселе

«приключения в песчаных пустынях», обещающих легкую победу, стремительное обогащение и, как следствие, блестящую карьеру. В описаниях компьютерных игр четко обозначается вектор «варваризации» детской игровой культуры. Взрывы, кровь, жестокость, оторванные части человеческого тела – вот чем «начинают» неокрепшие умы и неочерствевшие детские сердца дельцы игровой индустрии. И если поколение 70-х гг. XX в. считается «потерянным», то каким же будет поколение современных мальчишек и девчонок, как губка впитывающих «законы» выживания в современном мире, замешанные на крови, лицемерии, лжи, насилии, цинизме, жестокости? «Варваризация» современной детской игровой культуры ведет к деградации общества, выхолащиванию культурных традиций и норм, к смешению основных социальных законов, правил, табу, в соответствии с которыми существует общество. Игнорирование запретов порождает вседозволенность, последняя ведет к беспределу, затем – к хаосу!

Анализ состояния современной детской игровой культуры показал, что ее, как и современное общество, все чаще сопровождает явление риска независимо от национальных и географических границ. Риск, действительно, становится атрибутом социальной жизни и ему в одинаковой мере подвержены все социальные группы людей [9, с.59]. Детское сообщество и жизнь, которой оно живет, тоже сращено с риском, но риск этот трансформирован, преобразован в средство, доставляющее удовольствие, наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выброса адреналина. Психологи утверждают, что нагнетание стресса – обратная сторона «стоимости комфорта», однако и эту, обратную сторону игры, молодые люди способны принимать как *наслаждение*. Отсюда вывод: чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразии состязаний, связанных с риском. Следствием этого становится потребность другого уровня, вновь подтверждающая процесс «варваризации» культуры, – это потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в асоциальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах [9, с.63].

Современная детская игровая культура, таким образом, переживает глубокий кризис. И это проявляется во всех ее сферах, – как в самой детской игре и ее характере, так и в том содержании, которым наполняют детские игры ее разработчики. Как в любые времена детская игра облачилась в «одежды времени» (Ю. Лотман), так и сегодня в одежды отчуждения, гедонизации, виртуализации, «варваризации» и риска. Именно эти тенденции, обнаруживающие себя в жизни современного

общества, стали характерными и для детской игровой культуры. Наполнение содержания детской литературы, анимации, художественных фильмов, комиксов идеями разрушения порождает подобное стремление и в душе ребенка, таким образом, разрушение, а не созидание становится привычным стереотипом социального поведения тех, кому предстоит принимать культурную эстафету, кто ответствен за образ жизни будущих поколений людей, за состояние общества, его прогресс, за развитие культуры.

Т.А. Хагуров прямо и откровенно называет происходящую социокультурную трансформацию «Война с детством»: «Еще недавно выражение «дети играют», например, на переменках в школе, означало реальное взаимодействие детей между собой в подвижных играх, либо настольных, типа «морского боя» или «крестиков-ноликов». Любой, кто заглянет в современную школу на перемене, увидит, что ничего подобного нет. Дети играют в телефоны и планшеты. То же самое происходит после школы. Игры, как и общение с друзьями превратились в приложение к гаджетам – смартфонам и планшетами. Игра, которая всегда требовала воображения, умения взаимодействовать, активности – всего того, что развивает ребенка, – эта игра почти полностью осталась в прошлом. Играя с компьютерами и телефонами, дети следуют за разработчиками электронных приложений, утрачивают воображение и автономность, вовлекаются в иногда откровенно патологические игровые практики. Действительно, огромный рынок компьютерных игр, исчисляемый миллиардами долларов, заставляет разработчиков буквально «взламывать» детскую и подростковую психику, «подсаживая» пользователей на всё более изощренные игры. Значительную часть из них составляют так называемые «стрелялки», очень реалистично имитирующие различные сцены убийства и насилия. Но дело отнюдь не в «стрелялках» как таковых. Дело – в утрате воображения и самостоятельности и приобретении зависимости от внешних информационных раздражителей. Большинство детей, играющих в электронные игрушки, уже к средним классам школы начинают страдать компьютерной зависимостью (в её разнообразных формах – от игр до социальных сетей) и гаджет-зависимостью (зависимости от технических новинок). Эта утрата воображения и самостоятельности потом обязательно скажется (и сказывается) во взрослой жизни. Мы уже получаем поколение, многие представители которого не в состоянии нормально освоить базовые социальные роли: мужчины и женщины, мужа и жены, работника и т.п. Корни этого – в детстве, лишенном полноценной игры, а значит и полноценного опыта жизни и радости» [19, с.160-162]. Т.А Хагуров обозначает сопряженную с игрой трансформацию и традиционной детской игрушки, прогнозируя

многочисленные негативные последствия активно внедряемых «новшеств» в эту чрезвычайно важную и психологически очень тонкую сферу [19, с.161-162].

Что ожидает молодое поколение, стоящее в самом начале на пути к самостоятельной «взрослой» жизни? Что будет с отечественной культурой и детской игровой культурой, в частности?

Для того чтобы не растратить до конца все то ценное в детской игре и игровой культуре, что было накоплено предшествующими поколениями, нужно вводить строгие запреты на пропаганду насилия, жестокости, человеконенавистничества. Культура начинается с запретов (Ю. Лотман). Именно запреты (табу) вывели человечество из состояния дикости на уровень развитых цивилизаций, именно запреты лженаук дали толчок развитию истинных наук, именно запреты регулируют отношения на основе норм морали и нравственности, именно запреты творят внутренний мир человека. На взрослых лежит ответственность за духовное здоровье детей. Поэтому во многих странах мира идет борьба с пропагандой насилия и жестокости, кроющейся в содержании детских компьютерных, настольных игр, игровых телевизионных программ, комиксах и мультипликационных фильмах.

Для ментальности русского человека, в принципе, свойственно вечное созидание. В настоящее время ему всячески навязывается чуждая идеология разрушения. А ребенок в силу своей незащищенности и недостаточной образованности, осваивает предлагаемые ему способы бытия, основанные на мозаичных картинках иллюзий, боевиков, компьютерных игр, комиксов, игрушек-варваров и пр. Он переносит их сначала в свои игры, а затем – и в реальную жизнь, в реальные человеческие отношения. Только можно ли будет назвать их человеческими?

Вероятно, в отношении детской игры и игрушки нужна четкая стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых тенденций, навязываемых извне. Эта стратегия должна быть принята как доктрина отечественной игровой индустрией, которая способна переориентироваться со слепого и бездумного копирования зарубежных образцов игровых программ (компьютерных и телевизионных) на разработку отечественных композиций, направленных не на трансляцию способов разрушения мира человеком, а на созидание, творение добра, справедливости, мира, красоты, человечности. Только так можно приостановить разрастающиеся тенденции социального отчуждения, виртуализации сознания детей, индивидуализации, эгоизации, гедонизации игрового процесса и «варваризации» детской игровой культуры, игровой зависимости

школьников. Но для решения этой проблемы нужна еще одна стратегия – стратегия психолого-педагогического обеспечения детской игры.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., Воронеж,, 2000.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
3. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. – М., 2015. С.11-27.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М., СПб., 2000.
5. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологический анализ. СПб., 2005.
6. Клее М. Психология подростка. М., 1991.
7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск, 1990.
8. Лекторский В.А. Умер ли человек? // Человек. 2004. № 4. С. 10-16.
9. Мальковская И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы. М., 2002. Кн. 1.
10. Медведева И., Шишова Т. «Гарри Потер»: атака на здравый смысл // Народное образование. 2002. С. 213-224.
11. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. Краснодар, 2012. 196 с.
12. Репринцева Е.А. «Невинные забавы» российского студенчества: симптомы «болезни роста» или признаки деградации? // Almamater. 2003. №11. С.17-22.
13. Репринцева Е.А. Гедонизм как феномен современной игровой культуры // Мир образования – Образование в мире. 2003. №4. С. 21-43.
14. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого к настоящему. Курск, 2004.
15. Репринцева Е.А. Традиционная игра в системе средств воспитания русских детей: перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. С.162-182.
16. Репринцева Е.А. Тревожные тенденции и векторы надежды // Almamater. 2005. №6. С.6-13;
17. Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. LAPLAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG. Saarbrücken, ФРГ, 2011.
18. Сальникова Л. Детские игры эпохи перестройки. М., 1993.
19. Хагуров Т.А. Война с детством // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Мат-лы XII междунар.науч.-практ.конф./ Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С.152-162.
20. Энциклопедия традиционной молодежной игры Центральной России / авт.-сост.

Е.А. Репринцева, И.В. Гороховская, И.П. Ильинская, Р.А. Лахин, О.Г. Тихонова. Курск, 2011. 263 с.

21. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Games of the modern culture of childhood in the dialogue ages and socio-cultural traditions

Elena A. Reprintseva –

doctor of pedagogical sciences, professor,

Kursk State University,

Kursk

The article outlines the key trends in the development of game culture of modern childhood. The author draws attention to the loss of the modern child's play its collective and ethnicity, assimilation in children's culture and standards of foreign stamps.

Keywords: sociology of culture, cultural anthropology, pedagogy and psychology of the game, the game of childhood culture, development trends of children's culture.

References

1. Abramenkova V.V. The social psychology of childhood: the development of the child's relationship to the children of the XYZ sub-culture. М., Voronezh: Publishing house of the NGO "MODEK", 2000.

2. Asmolov A.G. Cultural-historical psychology and design worlds. М., Voronezh: Publishing House of the NGO "MODEK", 1996.

3. Bulatnikov I.E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. М.: "AIRO-XXI» Publishing House, 2015. 256 p. P.11-27.

4. Druzhinin V.N. Life Options: Essays on existential psychology. М.: Perce; SPb.: Imaton 2000.

5. Egorov A.Y, Igumnov S.A. Conduct disorders in adolescents: clinical and psychological analysis. St. Petersburg: Rech, 2005.

6. Klee M. Teenager Psychology. М.: Education, 1991.

7. Korolenko С.Р., Donskih Т.А. Seven ways to disaster. Novosibirsk: Nauka, 1990.

8. Lektorsky V.A. Whether the person died? // Human. 2004. № 4. P. 10-16.

9. Malkovskaya I.A. Globalization as a social transformation. Thematic matrix. М.: Publishing House of People's Friendship University, 2002. Kn. 1.

10. Medvedeva I., Shishova T. "Harry Potter": the attack on common sense // People's education-set. 2002. № 9. P. 213-224.

11. Ostapenko A.A., Hagurov T.A. Man disappearing. Historical background and the essence of the anthropological crisis of modern education. Monograph / A.A. Ostapenko, T.A. Hagurov. Krasnodar: Kuban State. University Press, 2012. 196 p.

12. Reprintseva E.A. "Innocent fun" Russian students: the symptoms of "disease ro-hundred" or signs of degradation? // Alma mater. 2003 №11. P.17-22.

13. Reprintseva E.A. Hedonism as a phenomenon of modern gaming culture // The world

of education, - Education in the world. 2003. №4. P. 21-43.

14. Reprintseva E.A. The game is in the child's education: from past to present. - Voronezh: Publishing house of the KSU, 2004.

15. Reprintseva E.A. Traditional game system funds the education of Russian children: re-reading of philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. M.: "AIRO-XXI» Publishing House, 2015. P.162-182.

16. Reprintseva E.A. Disturbing trends and vectors hopes // Alma mater. 2005 №6. S.6-13.

17. Reprintseva E.A. The phenomenon of games in culture and education. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrucken, Germany, in 2011.

18. Salnikov L. Kids Games perestroika. M.: Knowledge, 1993.

19. Nagurov T.A. The war on childhood // The social education of young people on the basis of traditions of the Russian world tional values: Materials of XII intern. conference / Under the editorship of A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2016. P.152-162.

20. The Encyclopedia of Traditional Youth Games Central Russia [Text] / avt.-status. E.A. Reprintseva, I.V. Gorokhovskaya, I.P. Elias, R. Lahin, O.G. Tikhonova. Kursk: KSU, 2011. 263 p.

21. Erikson E. Childhood and Society. SPb.: Laenas AST, 1996.

22. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. M.: Progress, 1996.

ГУМАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М.Е. Ушакова

Ушакова Марина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 125212, г. Москва, Головинское ш., 8, к.2А;

E-mail: ushakova@apkpro.ru

Статья представляет собой аналитическую зарисовку исследования влияния принципов гуманистической педагогики (на примере теории детства педагога-гуманиста Януша Корчака) на воспитание детей-мигрантов в смешанной по этническому составу группе дошкольной образовательной организации. Приводится конкретизация направлений гуманизации воспитательной среды детского сада с учётом государственных требований, социокультурных потребностей и индивидуальных запросов её субъектов (детей-мигрантов дошкольного возраста). Рассматриваются особенности современных детей-дошкольников; трудности адаптации ребёнка в полиэтнической среде.

Ключевые слова: современное детство; гуманистическая педагогика; дети-мигранты; смешанная группа; гуманизация воспитания.

Глобальные мировые процессы выявляют ряд острых социальных

угроз, влияющих на общественную стабильность, подрывающих основы мирного сосуществования людей разных национальностей. Сегодня, как никогда, мультикультурное общество испытывает потребность в гармоничном прямом диалоге, построенном на взаимоуважении интересов сторон, направленном на интеграцию народов и культур с целью их сближения, создания содружества.

В государственных документах РФ в достижении названных целей приоритетным выбрано гуманистическое направление (Концепция государственной национальной политики, Закон РФ «Об образовании», «Федеральные образовательные стандарты», Стратегия развития воспитания в РФ (2015 – 2025)).

Начиная с первой половины XX века в педагогике стала оформляться концепция гуманистического воспитания, ставившая на первый план проблемы ребёнка. Идеи гуманизации воспитательного пространства продолжают развиваться в современном научном мире, в том числе и в России (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, Р. А. Валеева, И. Д. Демакова, В. А. Караковский и др.).

Глобальные перемены затронули и само детство (Д. И. Фельдштейн). Нестабильность общества, доступность и скорость изменения информации, социальная разнородность и напряжённость в обществе формирует человека нового поколения, нового формата. В своём докладе «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.» академик РАО Д. И. Фельдштейн обозначил сферы, требующие внимания научного сообщества. Говорилось об увеличении детской смертности, ухудшении физического здоровья детей. Также остро поставлена проблема социального здоровья: насилие взрослых по отношению к детям, уменьшение внимания, экстремизм как угроза безопасности жизнедеятельности – «проблемы в сфере детства ... нарастают быстрее, чем мы их решаем» [5]. Результаты исследований психологов показывают, что это дети с повышенной тревожностью, гиперактивностью. Они настойчивы в достижении целей, требовательны к пространству и окружению. Их отличает смелость, скорость мышления, лабильность настроения и стремлений [2].

Всё чаще в обсуждениях проблем современного детства речь идёт об «особых контингентах» детей. К ним относят детей, имеющих особенности адаптации: одарённые, попавшие в трудную жизненную ситуацию, дети-инвалиды, сироты, дети с ОВЗ, дети, имеющие проблемы с законом, дети-мигранты, дети разных национальностей и вероисповеданий. Реалии современного образования констатируют противоречие между увеличивающимся количеством «особых контингентов» детей и неготовностью образовательных организаций к работе с ними. Во многих

регионах России в дошкольных образовательных организациях создаются смешанные по этническому составу группы, которые посещают дети-мигранты и дети местного населения. Опыт работы групп показывает, что такое объединение является ресурсным для позитивной адаптации и интеграции ребёнка-мигранта в новый социум, а также профилактики ксенофобии и мигрантофобии среди местного населения [4].

Миграционные процессы в РФ вызывают приток детей-мигрантов в дошкольные образовательные организации страны. В основном это дети нерусской национальности из семей граждан ближнего зарубежья, постсоветского пространства, приехавших в Россию незадолго до рождения или в первые годы жизни ребёнка. В большинстве случаев причинами миграции семьи являются вытесняющие обстоятельства: военные действия, экономический кризис, притеснения по национальному и/или религиозному признаку и др. Поэтому ситуация вынужденного переезда, новые природные, бытовые, социокультурные условия жизни оказывают дестабилизирующее влияние, что затрудняет адаптацию ребёнка-мигранта в принимающем социуме.

Дети в этот переходный период страдают от нарушения сна, аппетита, часто находятся в подавленном настроении, отказываются от коммуникации, игры (М. М. Точиева). Низкий уровень знания русского языка у некоторых детей создаёт дополнительные трудности вхождения в коллектив сверстников, а также в усвоении образовательной программы.

Адаптация к новым условиям жизни, а также сама организация воспитательного процесса в смешанной по этническому составу группе ДОО осложняется низким уровнем толерантности принимающего общества. Социологи указывают на прямую зависимость успешной адаптации мигрантов от уровня агрессивности населения страны пребывания – чем толерантнее принимающая сторона, тем легче мигрантам наладить жизнь на новом месте (А. В. Воропаева). Толерантность в этом случае рассматривается как ценность социокультурной системы, как поведенческий ориентир, ведущий к объединению и диалогу.

Анализируя проблемы современности, исследователи приходят к необходимости создания психолого-педагогических средств, построенных на основе интеграционного подхода в гуманистической парадигме для сопровождения разных контингентов детей.

Основными направлениями воспитания в гуманистической педагогике считают:

- возможность организованной деятельности по развитию задатков человека с учётом индивидуального темпа развития, мотивов, способностей личности;

- определение границ воспитания, выявление природы личности;
- способы и виды воспитательного взаимодействия с развивающейся личностью;
- особенности воспитательного процесса на различных возрастных этапах;
- содержание воспитания на основе идеала и целей личности [1].

Примеры реализации гуманистических принципов в работе с особыми контингентами детей мы находим у гуманистов-классиков (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). Одна из самых оригинальных концепций детства, разработанных в XX в., принадлежит Янушу Корчаку.

Целью гуманистического воспитания, по Корчаку, было воспитание активной и самостоятельной личности. Главные принципы в достижении этой цели: уважение личности ребёнка, признание и соблюдение его прав, гармоничное совмещение «разумного воспитания» и самовоспитания детей в процессе их активной и разнообразной деятельности, диалог, принятие ребёнка таким, какой он есть [3].

Педагогика Корчака наиболее применима в работе с детьми-мигрантами, так как предусматривает создание благоприятных условий для реализации собственных задатков ребёнка (с уже усвоенным культурным опытом, особенностями восприятия и т.п.) в ходе его взаимодействия с новой средой (педагогом и коллективом смешанной по этническому составу группы ДОО).

Гуманизация воспитательного пространства смешанной по этническому составу группы возможна при определённом уровне развития социума, образовательной и идеологической политике государства, распространяется по специально организованным направлениям и непосредственно зависит от конкретной деятельности педагога, который признаёт самоценность детства, соблюдает права ребёнка, сохраняет его личностное достоинство.

Рассмотрим некоторые из указанных направлений.

Знакомство с ребёнком-мигрантом, изучение не только его актуального психофизического, эмоционального состояния, но и выяснение информации о стране, из которой приехала его семья, об уровне знания им русского языка, особенностях культуры, в которой он воспитывается, даёт возможность педагогу понять природу ребёнка, понять мотивы его поведения, выстроить границы воспитательного воздействия.

Взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений создаёт атмосферу взаимного уважения, что развивает у ребёнка-мигранта способность к самоактуализации и развивает умение справляться с жизненными трудностями.

Нормой гуманных отношений является социальная толерантность. «Декларация принципов толерантности» ЮНЕСКО (1995) провозглашает «уважение многообразия культур мира, форм самовыражения, способов человеческой индивидуальности», считается основой здоровых взаимоотношений в социуме. Принцип принятия не противоречит этому тезису. Ребёнок-мигрант должен быть воспринят другими людьми таким, какой он есть, а успехи воспитанников не должны сравниваться друг с другом.

Весь процесс взаимодействия в смешанной группе строится на принципе диалога, когда ребёнок участвует в жизни группы, учится нести ответственность за принятые решения, у него формируется способность проявлять себя.

Самая востребованная часть корчаковского педагогического наследия – его опыт организации самоуправления (товарищеский суд, плебисциты, газета, почта, списки драк). Условия ДОО позволяют реализовать только некоторые из описанных Корчаком форм, но и они благоприятно влияют на формирование у детей-мигрантов самостоятельности (поручение какого-либо дела), самоконтроля (списки драк), организуют ситуацию успеха (оформление газеты), способствуют интеграции ребёнка в коллектив сверстников (совместное создание газеты, «письма» друг другу).

Таким образом, среди методов гуманистической педагогики, применимых в дошкольной образовательной организации, можно выделить: личные пример воспитателя, убеждение, увеличение поощрений и уменьшение наказаний, коллективные творческие дела, объяснение, создание ситуации успеха, воспитывающие ситуации.

Можно говорить о постепенном формировании у детей-дошкольников самоконтроля, самоанализа, развития самокритики и саморефлексии, взаимопомощи. В условиях гуманизации воспитательного процесса изменяется смысл управленческой функции педагога: от требований и внедрения норм он переходит к обеспечению самоорганизации, самоуправлению детского коллектива.

Корчак показывает, как в работе соединить результаты научных поисков и педагогическую интуицию воспитателя. Самообразование педагога он ставит на первое место. Подготовка персонала ДОО для работы в смешанных по этническому составу группах должна носить системный характер. Курсы повышения квалификации, семинарско-практические занятия, методические объединения, педагогические консилиумы являются необходимой поддержкой воспитателя в процессе гуманизации воспитания детей-мигрантов в ДОО.

Практический опыт работы показывает, что использование идей

Януша Корчака, организация воспитательного процесса на основе принципов гуманистической педагогики в ДОО позволяет влиять на процесс гуманизации первой ступени системы образования. Но принятие корчаковских идей не происходит автоматически. Этот процесс сопровождается сомнениями, обсуждениями, поиском новых подходов к общению с детьми, преодолением косности профессионального мышления, отказом от культурных шор по отношению к мигрантам.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. 112 с.
2. Горлова Н.А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч. 2009. №1. 4 с. [Электронный ресурс] / Н.А. Горлова. URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=42&r=2> (дата обращения 08.09.2016).
3. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М., 2013. 200 с.
4. Ушакова М.Е. Вопросы формирования основ социальной толерантности в детских коллективах дошкольных организаций РФ. (англ.)//European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1. Т. 2. 210 с.
5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО), 2012. URL: <http://rpj.sfedu.ru/index.php/rpj/article/view/52> (дата обращения 08.09.2016).

The humanization education of migrant children in pre-school educational institution

Marina Ushakova – an assistant professor in the department of pre-school and primary education, Federal state autonomous educational institution «Academy of professional development and retraining for educators», 125212, RF, Moscow, Golovinskoye shosse, 8, 2a; e-mail: ushakova@apkpro.ru

The article presents an analytical study of the effect sketch of the principles of humanistic pedagogy (illustrated by the humanist theory of childhood teacher Janusz Korczak) on the education of migrant children in mixed ethnic composition group of pre-school educational institution. We present specification directions humanization of educational environment of kindergarten, taking into account the requirements of the state, socio-cultural needs and individual needs its subjects (preschool migrant children). The features of today's pre-school children; difficulties of adaptation child polyethnic environment.

Keywords: contemporary childhood; humanist pedagogy; migrant children; mixed group; humanization of education.

References

1. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskie techeniya v nachale dvadcatogo veka. (in Russian) M.: ROU, 1994. 112 s..
2. Gorlova N.A. Sovremennye doshkol'niki: kakie oni? // Obruch. 2009. №1. 4 s. [Jelektronnyj resurs] / N.A. Gorlova. (in Russian) URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=42&r=2> (data obrashheniya 08.09.2016).
3. Demakova I.D. Janush Korchak: zhivaya pedagogika izmenjajushhegosja mira. (in Russian) –

М.: АНО «СНПРО», 2013. 200 с.

4. Ushakova M. E. The issues of developing fundamental social tolerance in child groups of preschool institutions in the Russian Federation. (in English) //European Social Science Journal (Evropejskij zhurnal social'nyh nauk). 2015. № 1. Tom 2. 210 s.
5. Fel'dshtejn D. I. Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka (doklad na obshhem sobranii RAO), (in Russian), 2012. URL: <http://rpj.sfedu.ru/index.php/rpj/article/view/52> (data obrashhenija 08.09.2016).

ПОНИМАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФЕНОМЕН ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.В. Гелясина

Гелясина Елена Владимировна – заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик, Витебский областной институт развития образования, Беларусь
E-mail: elena_popkova@list.ru

В статье понимание позиционируется как один из базовых феноменов гуманистической педагогики. На основе анализа работ отечественных философов второй половины XX века выявлены сущностные характеристики феномена понимания и особенности его генезиса. Рассмотрены различные точки зрения на сущностные характеристики процесса понимания и условия, детерминирующие его адекватность. Сопоставлены взгляды на природу результата понимания. Сформулированы положения гуманистической педагогики, базирующиеся на деятельностной, диалогической, творческой и аксиологической природе понимания.

Ключевые слова: феномен понимания, процесс понимания, результат понимания, механизм понимания, диалог.

Аксиологическим ядром гуманистической педагогики являются ценности свободы, сотрудничества, поддержки ребенка на пути его индивидуального становления. Эти ценности составляют основу понимающей педагогики. Традиционными качественными характеристиками понимания, задающими ориентиры для образовательной практики, является принятие взрослым внутреннего мира ребенка и признание его прав на свободный выбор, личностную позицию, совершение ошибки, равенство с взрослым, самостоятельно устанавливаемые границы своей ответственности [5]. Вместе с тем, полагаем, что феномен понимания, будучи сложным и многогранным, охватывает более широкий круг атрибуций. Их выявление даст возможность обогатить смысловой контекст гуманистической педагогики. В данной статье, в силу лимитированности ее объема, мы ограничимся лишь философским рассмотрением феномена понимания, оставив вне поля зрения его психологическую и педагогическую сущности. Свой выбор мы объясняем тем, что именно философский уровень анализа обеспечивает

фундаментальную основу для выяснения природы любого феномена (в том числе и феномена понимания).

Нынешний год – в своем роде юбилейная веха для изучения природы понимания. В 1986 году на страницах журнала «Вопросы философии» были размещены материалы круглого стола «Понимание как философско-методологическая проблема» [9, 10, 11]. В нем приняли участие И.С. Алексеев, А.А. Ивин, В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, В.Н. Порус, А.И. Ракитов, Г.И. Рузавин и другие видные философы. Исходной точкой рассуждений В.А. Лекторского о сущности понимания явились категории деятельности и смысла. Это позволило ему представить понимание как результат расшифровки смыслового содержания того или иного результата человеческой деятельности. Вместе с тем, В.А. Лекторский подчеркивает, что понимание никогда не является конечной целью работы с тем или иным предметным воплощением смысла, а выступает в качестве средства для освоения человеком реальной действительности. Эту точку зрения разделяет И.С. Алексеев, рассматривая понимание как смыслопорождение, надделение смыслом того, с чем человек имеет дело в актах жизнедеятельности, как универсальный способ духовного бытия человека в мире и мира в человеке. На смыслопорождающую сущность понимания указывает и В.П. Кохановский [8], ведя речь о необходимости рассматривать понимание в связи с осмыслением, т.е. выявлением того, что имеет для человека вполне определенный смысл.

В.Н. Порус различает два вида понимания, разворачивающихся в системе «субъект – объект» и «субъект – субъект». В первом случае процедура понимания заключается в выяснении или усвоении смысла того, что понимается, а также в интерпретации или наполнении смыслом того, что без этой процедуры смыслом не обладает, превращение некоторого объекта (языкового, природного) в осмысленный. Знание в этом случае объективно, а понимание субъективно. Во втором случае понимание представляет собой специфическую форму познавательного отношения между субъектами. Непременными условиями возникновения такого рода отношения выступают активность и взаимодействие (совместное духовное бытие) понимающих.

Проводя философско-гносеологический анализ проблемы понимания С.С. Гусев и Г.Л. Тульчинский [4] поставили исследовательскую задачу выявить основания и механизм понимания, определяющие его «прорастание», в различных сферах познания и общения, соотнести понимание с такими феноменами как знание, научное объяснение, интерпретация различных сообщений. Это потребовало, по их словам, выведения анализа проблемы понимания за рамки сопоставления «знание – понимание» в более широкий теоретико-познавательный контекст.

Заданный ракурс обусловил необходимость рассматривать понимание как одну из важнейших сторон освоения человеком мира, характеризующую качество и степень этого освоения. Примечательно, что в связи с этим определение сущности понимания осуществляется авторами через близкую по содержанию категорию «смысл»: «Мы будем рассматривать понимание именно как процедуру осмысления – выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования. Такая трактовка открывает широкие перспективы для рассмотрения понимания не только в контексте познания, но и в контексте оценивающей деятельности сознания, а еще шире – в контексте жизнедеятельности и общественной практики» [4, с. 22].

С позиций гносеологического подхода проведен анализ феномена понимания Е.К. Быстрицким [2]. По его мнению, в самом общем виде понимание – это сторона познавательной деятельности, направленной на освоение особенного, индивидуального бытия, включая и культурную историю человека. Уточняя свое видение феномена понимания, он отмечает, что в данном случае речь идет о понимании как необходимом практическом сознании, сопровождающем формирование универсальных человеческих понятий о реальности и предметные действия по их практической реализации. Ю.А. Основин [7] в целом не возражает против точки зрения, отстаиваемой Е.К. Быстрицким, хотя и считает, что понимание имеет более широкий спектр своего бытия, нежели компонент встроенный в акт познания. Определяя особенности понимания, Ю.А. Основин исходит из деятельностно-практической природы этого феномена. В этой связи важнейшая особенность понимания заключается в его опосредованности. При этом источником понимания выступает чувственно-предметная деятельность человека, а детерминантой понимания является наличие у человека определенных знаний и культурно-ценностных приоритетов.

Представляют интерес взгляды на деятельностную природу понимания, сформулированные в монографии [3] авторским коллективом в составе М.С. Бургин, С.А. Васильев, Н.Б. Вяткина, Г.И. Домб, А.Т. Ишмуратов, В.Т. Кинцан, С.Б. Крымский, В.И. Кузнецов, Б.А. Парахонский, М.В. Попович, Ю.Д. Прилюк, И.Б. Штерн. Авторы убедительно показывают, что понимание – это всегда соучастие в определенной деятельности. В указанной работе в качестве модельной репрезентативной формы понимания избрана диалоговая концепция с ее ядром – субъект-субъектным типом отношений. Понимание рассматривается как самостоятельная форма освоения действительности, как сложная многоуровневая система «различных субъективных и объективных, теоретических и практических действий» [3, с.33]. В

рассуждениях авторов выдвигается тезис о трансформационном потенциале общественно-исторической практики, в ходе которой различные объекты превращаются в культурные феномены, «в голоса человеческой деятельности», обуславливающие «встречу слова с вещью». Названные обстоятельства определяют функционирование понимания как генерализацию диалога на всю область духовного и практического освоения человеком мира. Диалогизация предусматривает, что социокультурные объекты будут заданы как тексты, а их понимание будет связано с «прочтением» текстов с учетом нового исторического контекста. Таким образом, диалог предстает в качестве деятельности, связанной с пониманием. Это обуславливает определенные требования, предъявляемые к диалогу (в авторской редакции эти требования имеют статус постулатов понимания). К их числу относятся: логический, гносеологический, онтологический и психологический постулаты. Логический постулат требует унификации концептов и используемой информационной системы, а также совпадения стиля мышления участников диалога. Гносеологический постулат ориентирует на положение о том, что понять можно лишь то, что имеет смысл и приобщено к деятельности. Человек может понять то, что понимают другие люди, то, что может явиться предметом деятельности. Онтологический постулат раскрывается в связи с феноменом предпонимания, детерминированным культурной онтологией и «базисом несомненности» (научные теории, выработанные культурой нормы и образцы, интуиция, здравый смысл, факты, которые никто не подвергает сомнению). Психологический постулат понимания определен через презумпцию «услышанности», надежду на отклик со стороны собеседника («понимание ассоциирует пространство встречи с ответом, реакцией на запрос» [3, с.35]).

В качестве методологической основы для анализа феномена понимания наряду с гносеологическим подходом философами используется аксиологический подход. А.А. Ивин [11] раскрывает особенности понимания как универсальной исследовательской операции в связи с ее дополняющей операцией – объяснением. Специфические особенности он усматривает в результативной части обеих операций, а именно: итогом понимания на его взгляд является «оправдание» – высказыванием о том, что должно быть, в то время как итогом объяснения – высказывание о том, что есть. Ввиду того, что понимание неразрывно связано с ценностями и выражающими их оценками, его следует рассматривать как подведение под ценность, а объяснение – как подведение под истину.

Аксиологический подход к проблеме понимания используется М.М. Бахтиным. Поскольку М.М. Бахтин был литературоведом, то проблему

понимания он исследует применительно к художественному тексту. М.М. Бахтин утверждает, что безоценочное понимание невозможно, понимание и оценка неразделимы, они взаимообусловлены и составляют единый акт. Раскрывая механизм понимания, М.М. Бахтин отмечает, что у человека, обращающегося к произведению, уже сформировано определенное мировоззрение. Оно определяет оценки, обуславливающие понимание читателем текста. Однако, при этом наблюдается и обратный процесс – процесс влияния произведения на оценки человека. Поэтому, по мнению М.М. Бахтина произведение всегда вносит нечто новое. Понимание сопряжено с борьбой, изменением, обогащением, поэтому понимающий должен быть готов к тому, что его точка зрения может стать иной. Эти мысли имеют свое продолжение в отстаиваемой М.М. Бахтиным диалогической концепции понимания, согласно которой подлинное целостное понимание всегда «активно ответно», «может быть и должно быть лучшим» [1, с. 346] в сопоставлении с авторским текстом.

Полагаем, что рассуждения М.М. Бахтина о сущности и механизмах понимания художественного текста вполне приложимы и к более широкому – культурному контексту, ибо как отмечает Ю.М. Лотман «...отдельный текст в определенных отношениях изоморфен всему текстовому миру и существует отчетливый параллелизм между индивидуальным сознанием, текстом и культурой в целом» [6, с. 18].

Проведенный выше анализ философской природы феномена понимания дает возможность сформулировать ряд важных для гуманистической педагогики положений:

1. Понимание имеет деятельностную природу, в силу чего образовательный процесс должен быть построен как активное взаимодействие ребенка с миром, способствующее обретению смыслов.

2. Понимание есть форма духовного и практического освоения мира. Возможность понимания детерминирована включенностью ребенка в диалог. Этим обусловлена необходимость все осваиваемые ребенком объекты и явления задать как культурные тексты, «прочтение» которых погружено (вписано) в определенный культурно-исторический контекст.

3. Понимание имеет творческую природу. Подлинное понимание всегда предполагает выход за пределы авторского замысла, демонстрирует качественный прирост. Для образовательной практики эвристический смысл данного положения заключается в том, что результат усвоения содержания образования не есть дублирование мыслей взрослого в голове ребенка. Задача педагога – через реализацию создающего потенциала содержания образования побудить ребенка к размышлению, практическому действию, диалогу с Другим и самим собой, создать условия для самоопределения, самостроительства, самореализации.

4. Понимание аксиологично. Сущностно оно представляет собой подведение под ценность. Ценностное понимание связано с субъективно-отнесенным воспроизведением образца культуры в сознании личности, формированием определенной субъектной позиции. Ключевым условием осуществления данных процессов является рефлексия. Сказанное ориентирует образовательную практику на включение понимающего субъекта в перманентную рефлексивную работу.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Быстрицкий Е. К. Научное познание и проблема понимания /Е.К. Быстрицкий. – Киев: Наукова думка, 1986. 136 с.
3. Доказательство и понимание: Монография /Отв. редактор М.В. Попович. Киев: Наукова думка, 1986. 312 с.
4. Гусев С.С. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ /С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
5. Крылова Н. Б. Введение в методологию индивидуального образования /Н.Б. Крылова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.values-edu.ru/wpcontent/uploads/2011/08/krylova_method_indiv_obraz.pdf. Дата обращения: 17.04.2013.
6. Лотман Ю. М. О семиосфере: Избранные статьи в 3т. – Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры /Ю.М. Лотман. Таллинн: «Александра», 1992. С. 11 – 24.
7. Основин Ю. А. Генезис и сущность понимания: автореф... дис. доктора философских наук: 09.00.01 Самарский гос. ун-т. Самара, 1992. 28 с.
8. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов /Отв. редактор В.П. Кохановский. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 608 с.
9. Понимание как философско-методологическая проблема (Материалы «Круглого стола». Часть первая) //Вопросы философии. 1986. № 7. С. 65 – 81.
10. Понимание как философско-методологическая проблема (Материалы «Круглого стола». Часть вторая) //Вопросы философии. 1986. № 8. С. 46 – 63.
11. Понимание как философско-методологическая проблема (Материалы «Круглого стола». Часть третья) //Вопросы философии. 1986. № 9. С. 49 – 64.

Understanding as the key phenomenon of humanistic pedagogy

Elena V. Heliasina

Vitebsk Regional Institute of Development-Education

21, Frunze Ave, Vitebsk, 210000, Belarussia

E-mail: elena_popkova@list.ru

In this article the understanding is positioned as one of the basis phenomenon of humanistic pedagogy. On the base of analysis of the work of native philosophers from the second half of XX century the essential characteristics of the phenomenon, understanding and particular of its genesis, are identified here. Different points of view on the essential characteristics of the process of understanding, and the conditions that determine its adequacy are reconsidered here. Views on the nature of the result of understanding are compared. The Position of humanistic pedagogy is based on activity-related, dialogical, creative and axiological nature of

understanding, isformulated.

Key words: The phenomenon of understanding, understanding of the process, the result of understanding, understanding the mechanism of dialogue.

References

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva (Aesthetics of verbal creativity) /Sost. S.G. Bocharov; Tekst podgot. G.S. Bernshteyn i L.V. Deryugina; Primech. S.S. Averintseva i S.G. Bocharova. M.: Iskusstvo, 1979. 424 p.
2. Bystritskiy, E.K. Nauchnoe poznanie i problema ponimaniya (Scientific knowledge and understanding problem)/E.K. Bystritskiy. Kiev: Navukova dumka, 1986. 136 p.
3. Dokazatel'stvo i ponimanie (Proof and understanding): Monografiya /Otv. redaktor M.V. Popovich. Kiev: Naukova dumka, 1986. 312 p.
4. Gusev, S.S. Problema ponimaniya v filosofii: Filosofsko-gnoseologicheskiy analiz (The problem of understanding in philosophy: Philosophical-epistemological analysis)/S.S. Gusev, G.L. Tul'chinskiy. Politizdat, 1985. 192 p.
5. Krylova, N.B. Vvedenie v metodologiyu individual'nogo obrazovaniya (Introduction to the methodology of individual education)/N.B. Krylova. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/08/krylova_method_indiv_obraz.pdf. Data dostupa: 17.04.2013.
6. Lotman, Yu.M. O semiosfere: Izbrannye stat'i v 3t. T.1. Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury (About universe of the mind: Selected articles in the 3 tons – vol. 1. Articles on semiotics and typology of culture)/Yu.M. Lotman. Tallinn: «Aleksandra», 1992. Pp. 11 – 24.
7. Osnovin, Yu.A. Genезis i sushchnost' ponimaniya (The Genesis and essence of the understanding): avtoref... dis. doktora filosofskikh nauk: 09.00.01 Samarskiy gos. un-t.-Samara, 1992. 28 p.
8. Osnovy filosofii nauki: Uchebnoe posobie dlya aspirantov (The foundations of philosophy: a textbook for graduate students)/Otv. redaktor V.P. Kokhanovskiy. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004. 608 p.
9. Ponimanie kak filosofsko-metodologicheskaya problema (Understanding as a philosophical and methodological problem) (Materialy «Kruglogo stola». Chast' pervaya) //Voprosy filosofii. 1986. № 7. Pp. 65 – 81.
10. Ponimanie kak filosofsko-metodologicheskaya problema (Understanding as a philosophical and methodological problem) (Materialy «Kruglogo stola». Chast' vtoraya) //Voprosy filosofii. 1986. № 8. Pp. 46 – 63.
11. Ponimanie kak filosofsko-metodologicheskaya problema (Understanding as a philosophical and methodological problem) (Materialy «Kruglogo stola». Chast' tret'ya) //Voprosy filosofii. 1986. № 9. Pp. 49 – 64.

Посвящается памяти Н.Б. Крыловой

Личное:

Наша первая личная встреча с Натой Борисовной Крыловой состоялась в начале 90-х годов на её авторском семинаре в Петрозаводском Дворце творчества детей и юношества. За три семинарских дня для меня и многих других участников мысли и суждения Наты Борисовны стали открытиями-откровениями, а затем – ориентирами в сонмище педагогических новаций, витавших в воздухе того

времени. Её философский футуристический взгляд на прошлое, настоящее и будущее образования, её способность вникнуть, обнаружить и предъявить глубинную сущность педагогических явлений буквально поразили!

Позднее, уже в 2009 году, почти случайность – телефонный звонок – положил начало нашему, к сожалению, не столь долгому сотрудничеству. За это короткое время состоялись яркие, насыщенные блистательными размышлениями и свежими идеями доклады и выступления Наты Борисовны на наших конференциях и семинарах. Общие научно-педагогические экспедиции в сельские школы Карелии, полевые исследования, совместные статьи, публикации в её знаменитом сборнике «Новые ценности образования», долгие беседы, короткие разговоры и диалоги в переписке по электронной почте – всё это было...

Всё это содержательно подпитало деятельность нашей лаборатории теории и практики развития сельской школы Института педагогики и психологии ПетрГУ.

А статья «Как нам преодолеть упадок и безвременье», последняя из присланных учёным, стала завещанием-наставлением нам – её единомышленникам и оппонентам.

Благодарю судьбу за то, что свела с Мыслителем и Человеком – с Натой Борисовной Крыловой.

З.Б. Ефлова

СЕЛЬСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ: СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕНДЕНЦИИ ПОСЛЕДНЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ. ПРЕОДОЛЕВАЕМ ЛИ УПАДОК И БЕЗВРЕМЕНЬЕ?

З.Б. Ефлова

Зинаида Борисовна Ефлова – кандидат педагогических наук заместитель директора, заведующая лабораторией теории и практики развития сельской школы, доцент кафедры теории и методики начального образования, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,

17, ул. Пушкинская, г. Петрозаводск, 185035, Россия;

E-mail: zeflva@onego.ru

Сравниваются результаты двух исследований, проведённых в 2003 году Институтом РАО и в 2014-2015 гг. лабораторией теории и практики развития сельской школы Петрозаводского государственного университета. Оба исследования проводились с целью получения информации о профессиональной деятельности, социально-экономическом положении и психологическом самочувствии сельского

педагога, её анализа и сопоставления. Сравнение полученных данных позволяет оценить состоятельность тенденций, зафиксированных десятилетие назад. Тенденции, выявленные исследованием 2003 года, большей частью подтвердились, закрепились и усугубляются, неоднозначно влияя на сельского педагога, его профессиональную деятельность. Исследование 2014-2015 гг. обнаруживает и новые тенденции, которые, в свою очередь, могут привести как к негативным, так и к позитивным последствиям в отношении сельских педагогических кадров, сельской школы, социокультурной образовательной ситуации в сельской местности страны. В настоящее время кризисное состояние не преодолено.

Ключевые слова: социокультурная модернизация образования, сельские педагогические кадры, тенденции.

Введение

В статье «Как нам преодолеть упадок и безвременье», написанной 2012 году, Н.Б. Крылова определяет состояние образования в сельской местности России как критическое и называет основные признаки кризиса: «кризис субъектности» малых поселений и малых школ и «кризис гражданской идентичности» сельского учителя [1]. Столь жёсткие умозаключения автора побуждают к аргументации – их подтверждению или опровержению. Предпочтительным инструментом в достижении объективности являются сравнительные исследования.

В нижеследующем материале сопоставляются результаты двух социально-педагогических исследований, состоявшихся в 2003 и в 2014-2015 гг. Первое исследование «Кадровое обеспечение общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности» было осуществлено коллективом учёных Института педагогики социальной работы Российской академии образования (руководитель М.П. Гурьянова) [2]. Второе – организовано и проведено сотрудниками лаборатории теории и практики развития сельской школы Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» в рамках проекта РГНФ «Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования» (рук. З.Б. Ефлова) [3; 4].

Предметом сравнения являются характеристики и тенденции в состоянии педагогических кадров в сельской (не городской) местности, выявленные в ходе и по итогам мониторинга.

Общая характеристика исследований

Основной целью обоих исследований было получение достоверной оперативной информации о профессиональной деятельности, социально-экономическом положении и психологическом самочувствии сельского педагога. Одной из задач исследований было на основе полученных данных определить тенденции в состоянии педагогических кадров

образования, реализуемого в специфических условиях сельской (не городской) местности.

Первый мониторинг охватил 20 сельских районов 5 республик и 14 областей, в том числе Республики Карелия. Всего было опрошено 1859 сельских педагогов.

Во втором опросе приняли участие 488 респондентов, из которых 77 руководителей и 411 педагогов из 16 муниципальных районов Карелии.

География исследования 2014-2015 гг. ограничена системой образования одного субъекта РФ, что предопределяет значение полученных данных и выводов, прежде всего, для данного региона. Однако образованию Карелии, как составляющей государственной системы, свойственны общероссийские характеристики и тенденции, т.е. их анализ и обобщение могут быть полезны для понимания процессов, происходящих в сельской местности иных территорий и касающихся сельских педагогов в масштабах всей страны.

В числе респондентов обоих исследований руководители (директора, заместители директоров), сельские педагоги из 128 в 2003 году и из 90 в 2014–2015 гг. сельских образовательных организаций (на 01.01.2015 в РК было 118 сельских школ). В этих учреждениях обучались от 3 до 1146 человек по данным 2003 г.; получали образование от 7 до 544 человек по результатам опроса 2014–2015 гг. В исследованиях приняли участие педагоги в возрасте от 20 до 72 лет, со стажем работы от 1 года до 50 лет.

Исследователей обоих научных проектов объединяет принципиальное положение: проблема учителя всегда была, есть и останется ключевой, от решения которой в значительной мере зависит успех воспитания, обучения, социализации сельских детей, подростков и молодёжи. Профессиональная подготовленность, мировоззренческая и гражданская позиции, культурная компетентность, нравственный облик и личностные качества сельского педагога в значительной степени определяют конкретное воплощение политики государства в области воспитания и образования подрастающего поколения, обуславливают социальную эффективность воспитательного и образовательного процесса сельской школы, определяют социокультурную образовательную ситуацию в сельской местности.

Исследование 2014-2015 гг., являясь органическим продолжением мониторинга Института педагогики социальной работы РАО 2003 г., имеет свои *особенности*.

Социокультурный контекст интерпретации полученных и сопоставляемых данных обусловлен требованиями – «вызовами» времени, сосуществованием двух амбивалентных глобальных тенденций реформирования и внедрения инноваций в образовании:

1) глобализации – ориентации на мировые тенденции, на цивилизационные признаки социокультурной ситуации в общечеловеческом масштабе (А.И. Адамский, А.Н. Архангельский, А.Г. Асмолов, А.Е. Волков, И.М. Реморенко, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон и др.);

2) регионализации – ориентации на российские, региональные, локальные/местные особенности социокультурной ситуации, в первую очередь, на культурно-исторические традиции отечественного образования (В.С. Аванесов, В.Г. Бочарова, А.П. Валицкая, М.П. Гурьянова, Н.Б. Крылова, О.Г. Прикот, В.А. Садовничий, О.Н. Смолин, А.М. Цирульников и др.) [5].

Позиция организаторов второго исследовательского проекта заключается в понимании социокультурного характера модернизации отечественного образования как коррелята двух тенденций, в интеграции и гармонизации мировых тенденций и уникальных характеристик системы образования РФ и ее регионов как основных механизмов социокультурной модернизации.

Анкетирование и наблюдение – основные методы обоих исследований. В связи с произошедшими за десять лет преобразованиями, инструментарий второго исследования был значительно дополнен и адаптирован к обстоятельствам и особенностям региона. Так же были определены две группы респондентов и соответственно, разработаны варианты анкет для руководителей (97 вопросов) и для педагогов (83 вопроса) сельских образовательных организаций [3, с. 80-110].

Об основаниях преобразований последнего десятилетия

Два исследования разделяют более десяти лет модернизации российского образования, влияние которой ещё осмысляется и будет осмысляться теоретиками и практиками длительное время. Выясняются характер и следствия влияния нововведений на сельскую школу, сельского педагога, сельского ребёнка и школьника.

Основные положения образовательной политики в сельской местности Российской Федерации в начале десятилетия были сформулированы в таких документах, как Федеральная целевая программа «Социальное развитие села до 2010 года» (2001 г.), Концепция модернизации российского образования (2001г.), Концепция реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности (2001г.), Приоритетные национальные проекты, в том числе, ПНП «Образование» (2007 – 2010 гг.) и др.

В настоящее время инновационные идеи и пути их реализации на селе определяются следующими стратегическими программными документами: Государственной программой развития сельского хозяйства

на 2013-2020 годы (2012 г.), Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» (2010 г.), Федеральной целевой программой развития образования на 2011 – 2015 годы (2011 г.), Государственной программой «Развитие образования» на 2013-2020 годы (2013 г.), Федеральной целевой программой развития образования на 2016 – 2020 годы (2015 г.) и др.

Последнее десятилетие – это время масштабных, многочисленных, комплексных изменений в системе отечественного образования. С 2010 года началась реализация федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования нового поколения и в настоящее время стандартизируются все уровни и виды российского образования, а также профессиональная педагогическая деятельность, соответственно, сельские образовательные организации и деятельность сельских педагогов. Принятый в 2012 году Федеральный Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» легализовал эти процессы и явления, касающиеся всех субъектов системы образования – руководителей, педагогов, обучающихся/воспитанников, родителей.

Общегосударственная политика конкретизирована в региональных программных документах. В Республике Карелия это Региональная программа «Сельская школа Карелии» (2002г.), проекты реструктуризации сети сельских образовательных учреждений в рамках участия республики в рамках КПОМО (2008-2010гг.), Долгосрочная целевая программа «Развитие образования в Республике Карелия в 2011-2015 годах» (2011 г.), План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» в сфере образования Республики Карелия на 2013-2018 годы» (2013 г.), «Государственная программа Республики Карелия «Развитие образования в Республике Карелия» на 2014-2020 годы» (2014 г.) и др. В 2013 году был принят Закон Республики Карелия «Об образовании».

Вслед программно-целевым были разработаны программно-тактические документы и распоряжения и, конечно, осуществлялись конкретные действия – непосредственные преобразования. Например, введение нормативно-подушевого финансирования образования, новой системы оплаты труда педагогических работников, новой системы лицензирования и аккредитации образовательных организаций, новые требования к аттестации педагогических работников, новые требования СанПиН (Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях и др.) и многие другие.

Подчеркнем, что перечисленные и неназванные здесь идеологические и нормативно-правовые обоснования, программы и «дорожные карты» реализованных и реализуемых преобразований имеют

прямое отношение и непосредственно отразились на жизнедеятельности *каждой* сельской школы и *каждого* сельского педагога.

Несмотря на то, что была предпринята попытка вводить нововведения демократическим путём – через дискуссии в педагогическом сообществе, через привлечение к обсуждению широкой общественности в СМИ и пр. – по большей части они внедрялись привычным администрированием. Как показали результаты 2014-2015 гг., 30,5% опрошенных сельских педагогов и 73,3 % отвечавших руководителей сельских образовательных организаций не знакомы с программами реструктуризации/модернизации, не знают программных документов, т.е. являются их формальными исполнителями [4, с. 39].

Соглашаемся с мнением Н.Б. Крыловой: «...в образовательной политике продолжает действовать авторитарный принцип силовых решений, помноженный на уверенность, что развитие образования требует быстрых технико-управленческих и экономических решений сверху, а не длительного культурного взращивания многообразных средств саморазвития каждой существующей школы (большой и малой)» [1].

Тенденции и их состоятельность

Характеризуя положение сельской школы и сельского учителя России начала XXI в., М.П. Гурьянова называет следующие черты:

- неравенство в условиях социальной жизни и профессиональной деятельности учителей сельских школ;

- зависимость оплаты труда сельского учителя как от внутренних возможностей школы (вид общеобразовательного учреждения, общее число учащихся, наличие дополнительных источников финансирования и другое), так и от внешних условий (регион функционирования школы, меры региональных властей по дополнительному стимулированию работы учителя);

- различия в положении учителей, живущих в различных регионах России, работающих в различных видах и типах общеобразовательных учреждений (сельская гимназия, лицей, школа с углублённым изучением ряда предметов, малочисленная начальная, основная, средняя школа);

- недостаточность средств, выделяемых на нужды образования;

- сложное, а порой критическое положение учителя сельской малочисленной школы» [2, с. 17].

Коллективом исследователей в 2003 году были определены ряд тенденций в отношении педагогических кадров сельской школы России [2, с.15-17]. Большая часть из выявленных тенденций – негативные, часть – амбивалентные. К амбивалентным, например, можно отнести «расширение контингента (специализаций, видов педагогической деятельности)

педагогических кадров». Сама по себе эта тенденция ни положительна, ни отрицательна, а есть данность, обусловленная перманентным обновлением содержания, технологий и условий образования, изменением образовательных запросов государства, общества и личности. Но её потенциальность неоднозначна: она может стать как непреодолимой проблемой, так и толчком для развития педагогов.

Ниже представлены данные и комментарии, позволяющие составить представление о состоятельности обозначенных тенденций.

Состоятельность тенденций 2003 года в 2014-2015гг.

| № | Тенденция | Данные | Комментарий |
|---|---|---|--|
| 1 | Феминизация педагогических кадров | В исследовании 2003г. 86,6% составили женщины, 13,4% – мужчины; в 2014–2015гг. эти группы представлены долями 96,1 и 3,9% соответственно. | Доля женщин в образовании растёт, мужчины по-прежнему не идут работать в образование. Тенденция подтвердилась и усугубляется. |
| 2 | Старение педагогических кадров | В составе педагогических коллективов сельских школ преобладают (их более 50%) представители: молодого возраста – в 2003 г. – 7,1% и в 2014-2015гг. – 1,3%; среднего возраста – соответственно, 77,2 и 78,9%; предпенсионного и пенсионного возраста – 11,0 и 11,8%; равное представительство – 4,7 и 7,9%. | Существенно выросла группа педагогических коллективов с преобладанием педагогов среднего возраста, больше стало коллективов, сбалансированных по возрасту. Однако значительно уменьшилась группа школ с преобладанием молодых педагогов. Прогнозируется критическое положение в обеспечении кадрами через пять-семь лет. Тенденция подтвердилась. |
| 3 | Расширение контингента (специализаций, видов пед. деятельности) педагогических кадров | В штатном расписании сельской школы названы: 2003г. – 66 должностей; 2014-2015гг. – 72 должности. Появились 9 новых должностей, в том числе: руководитель филиала образовательного учреждения, учитель учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики», техник (инженер) по обслуживанию и ремонту аппаратуры, охранник. Исчезли 3 должности: вожатый, возчик, садовник. Совмещают должности: 2003г. – каждый третий педагог, 2015- | Введение в образовательные программы новых учебных предметов и новых функций образовательной организации повлекло появление новых педагогических специальностей и должностей. Одновременно в сельских образовательных организациях идет сокращение специалистов педагогических профессий, появившихся в образовании в конце прошлого века (практический психолог, социальный педагог, учитель- |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | 2015гг. – 78% опрошенных педагогов. | логопед/дефектолог). Растёт показатель совмещения должностей, усиливается полифункциональность педагогической деятельности. Тенденция подтвердилась. |
| 4 | Приток образование людей, имеющих педагогического образования | в Работают в сельской школе без педагогического образования: 2003г. – 36,4% респондентов; 2014-2015гг. – 5% респондентов. | Работа в сельской школе РК педагогов без педагогического образования представлена частными случаями. Обнаружена положительная динамика в уровне образования педагогов: в 2014-2015гг. 95% руководителей и около 80% педагогов имеют высшее образование, что почти на 10% выше показателей десятилетней давности. Тенденция не подтвердилась. |
| 5 | Нехватка учителей (специалистов) | В перечне учебных предметов, не изучаемых в ряде школ, были названы: 2003г. – 13 предметов; 2014-2015гг. – 6 предметов. Среди предметов, преподаваемых неспециалистами (по совместительству), в 2014-2015гг. чаще иных перечисляются: информатика, история, обществознание, физика, химия, музыка, технология, черчение, МХК, ОБЖ. В обоих исследованиях половина учителей, преподающих информатику, выполняют данную работу на условиях совмещения. | С одной стороны, показатель отсутствия преподавания учебных предметов снизился в два раза, с другой, возросло количество учебных предметов, преподаваемых неспециалистами по совместительству. Если десять лет назад совмещение не затрагивало основных учебных предметов, то сейчас наблюдаемы случаи совмещения и преподавания неспециалистами таких предметов, как русский язык и математика. Тенденция подтвердилась. |
| 6 | Выпускники ВПО и СПО не идут работать в школу | Доли молодых специалистов с педагогическим стажем работы до 5 лет работы одинаковы в обоих исследованиях и составляют около 12%. | Педагогические коллективы сельских школ практически не обновляются. Причины такого положения объективного и субъективного порядка. Тенденция подтвердилась и закрепились. |
| 7 | Отток педагогических | Доля специалистов со стажем работы свыше 25 лет в 2003г. | В Республике Карелия, где пенсионный возраст |

| | | | |
|----|--|--|---|
| | кадров (пенсионеры) | составляет 28,6%, а в 20014-2015гг. – 48,4% респондентов. Доля специалистов с педагогическим стажем работы свыше 25 лет – 23,6% в 2003 году и чуть ли не вдвое больше (43,8%) во втором опросе. | начинается с 50 лет, на данный момент массовый соток пенсионеров не зафиксирован. Тенденция не подтвердилась. |
| 8 | Высвобождение педагогических кадров | Оба исследования показывают, что переход педагогов на другую работу чаще всего сопровождается/обуславливается отъездом из села. Отъезд из села с переходом на другую работу: 2003г. – 35,9%; 2014-2015гг. – 34%. Переход на другую работу без отъезда из села: 2003г. – 46,9%; 2014-2015гг. – 19,1%. | Проблема локализована: она появляется там, где происходит присоединение и/или закрытие малочисленных сельских школ, сокращение педагогической нагрузки. Тенденция требует специального изучения. |
| 9 | Текучесть педагогических кадров | По-прежнему более 60% опрошенных педагогов с рождения проживают в сельской местности, увеличился с 19 до 25% педагогов, проживающих на селе более 20 лет, при одновременном уменьшении показателя педагогов, которые живут в сельской местности от 5 до 10 лет, с 10 до 5%. По-прежнему примерно каждый четвертый педагог сельской школы (24,5 в 2003г. и 23,8% респондентов в 2014-2015гг.) является потомственным учителем; около 40% современных сельских учителей – выпускники данной школы; соответственно 10,8 и 12,7% респондентов являются членами учительской семьи, которая работает в данной школе. | Сельские педагогические кадры отличает стабильность и многолетняя работа в одной образовательной организации. Однако не могут не настораживать по-прежнему высокие показатели намерений уехать из села в город или в другой поселок. Такие намерения высказали 16,9% руководителей и 19,2% сельских педагогов согласно опросу 2014-2015гг. против 28,4% подобных ответов в 2003г. Тенденция не подтвердилась. |
| 10 | Уход специалистов руководящих должностей | Опрос 2014-2015гг. показал, что с более 50% руководителей общих, педагогический стаж и стаж работы в сельском образовательном учреждении более 25 лет и только 3,8% – от 1 | Основную часть руководителей сельских образовательных организаций РК составляют директора и заместители директоров с большим опытом |

| | | |
|--|---|--|
| | года до 5 лет. Смена руководителей производится, в основном, из числа специалистов педагогическим образованием. Исключение составляют три случая (техническое, гуманитарное, психологическое образование). | управленческой работы. Смена директорского корпуса происходит постепенно. <i>Тенденция не подтвердилась.</i> |
|--|---|--|

Таким образом, с точки зрения исследователей 2014-2015гг., из десяти тенденций три не подтвердились, одна – требует дополнительного изучения, а шесть – проявились, закрепились и усиливаются. Последние имеют явно негативный характер и чреваты отрицательными последствиями, каждая из устоявшихся тенденций вносит «вклад» в ухудшение социокультурной и образовательной ситуации, прежде всего, своей территории и сельской местности страны в целом.

Выводы

За последние десять лет система образования в сельской местности произошли значительные перемены, которые повлияли на профессиональную деятельность сельского учителя, во многом изменили его образ жизни. Сопоставление данных двух исследований обнаруживает ряд позитивных последствий состоявшихся конверсий. К ним следует отнести:

- усиление материально-технической базы сельского образовательного учреждения, а значит, и улучшение условий профессиональной деятельности педагогов;
- поддержку профессионального развития, повышения квалификации и роста профессионализма руководителей и педагогов сельских образовательных организаций;
- определённое повышение заработной платы, стабилизацию финансирования труда сельских учителей;
- некоторый сдвиг в улучшении социально-бытовых условий, здоровья, досуга и других сторон жизнедеятельности сельских педагогов и их семей.

Положительный эффект этих и иных преобразований отразился в оценках сельскими педагогами удовлетворенности своей работой. В 2003г. 38,5 были удовлетворены и 56,1% респондентов – частично удовлетворены своей профессиональной деятельностью, а 2014-2015гг. удовлетворённых было 55,2 и частично удовлетворённых – 43,4% ответов. Показатель неудовлетворенности снизился, соответственно, с 5,4 до 1,4% [3, с. 75-76].

Однако проблема сельских педагогических кадров в РФ и в

Республике Карелия *остается крайне острой.*

По-прежнему не хватает учителей для преподавания ряда предметных областей (английский язык, информатика, математика, химия и др.), отсутствуют в нужном количестве и качестве специалисты для обеспечения актуальных в сельской местности функций образования (социально-педагогическая, адаптивная, инклюзивная и др.). Зафиксированы случаи, пока единичные, когда сельская школа оказывается под угрозой закрытия не из-за недостаточного количества детей, а из-за отсутствия педагогов нужной квалификации.

Усугубляется дифференциация среди сельских педагогов, увеличиваются разрывы в состоянии/благополучии не только между школами, но и внутри одного педагогического коллектива: перегрузка – одних, неполная нагрузка – других.

В настоящее время условия социальной жизни сельских педагогов и их профессиональной деятельности таковы, что значительная часть руководителей и сельских учителей не могут качественно выполнять свои профессиональные обязанности, жить в цивилизованных социально-бытовых условиях, вести образ жизни высокоинтеллектуального человека в культуре, опережающей культуру основной массы сельского населения.

Сегодня сохраняется недоверие, непонимание и отчуждение между сельским педагогом и властью. Сельское педагогическое сообщество демонстрирует неустойчивость и крайности отношений к общественной и политической сторонам жизни. Зафиксировано значительное ослабление профсоюзного движения работников образования: в 2003г. 75% респондентов участвуют в профсоюзном движении, а в 2014-2015гг. их уже 40,3% из числа руководителей и 36,3% педагогов. Доминируют индифферентные или негативные оценки деятельности политических партий: «Не интересуюсь», «Равнодушное», «Больше в сторону неодобрения» и т.п. [4, с. 37]. Ответы многих респондентов отличает пессимизм и неверие в перемены к лучшему, что свидетельствует об определенной «социальной усталости» учительства и подтверждает необходимость специального систематического содержательного внимания к сельским педагогам со стороны государства и общества.

Резюме

Преодолеть упадок и безвременье на данный момент не удалось... По-прежнему, «село и сельская школа как две стороны, как двуединая основа нашего культурного социума находятся под угрозой распада» [1].

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. Как нам преодолеть упадок и безвременье [Электронный ресурс],

2012. URL: <http://gazeta-licey.ru/educ/school/4342-kak-nam-preodolet-upadok-i-bezvremene>Дата обращения 10.09.2016.

2. Гурьянова М.П., Пальчикова, Т.В. Кадры сельской школы России: монография [Текст] / М.П. Гурьянова, Т.В. Пальчикова. М., 2003. 176 с.

3. Ефлова З.Б. и др. Педагогические кадры сельской школы Карелии на этапе социокультурной модернизации образования: монография/ М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова, Е.С. Казько, С.И. Смирнова, Г.Г. Столяров / Под общ. ред. З.Б. Ефловой / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозавод. госуд. ун-т. Петрозаводск, 2015. 120 с.

4. Педагогические кадры сельской школы Карелии: Результаты опроса руководителей и педагогов сельских образовательных учреждений (организаций) Республики Карелия: научный доклад /Ефлова З.Б., Казько Е.С., Смирнова С.И., Столяров Г.Г./ Под ред. З.Б. Ефловой. Петрозаводск, 2015. 52 с.

5. Ефлова З.Б. Социокультурная модернизация российского образования: две позиции – две тенденции// Народное образование. №8. 2013. С. 32-37.

Rural teaching staff: Consistency of the trends of the last decade

Zinaida B. Eflova

Petrozavodsk State University, Institute of Pedagogy and Psychology

17, Pushkinskaya str., Petrozavodsk, 185035, Russia

E-mail: zeflva@onego.ru

The author compares the results of two studies conducted by the Institute of waste in 2003 and by the laboratory of the theory and practice of rural school development of the Petrozavodsk State University in 2014-2015.

Both studies were conducted in order to obtain information about the professional activities, socio-economic status and psychological well-being of rural teachers, its analysis and comparison. Comparison of the data makes it possible to assess the consistency of the trends recorded a decade ago.

The trends that have been identified 2003 study, for the most part confirmed, entrenched and aggravated. They are uniquely affected the rural teacher, his professional activity.

Research 2014-2015 vv. reveals new trends. Now they affect rural teaching staff, the village school education and socio-cultural situation in rural areas of the country. This effect can lead to both negative and positive consequences. The crisis has not been overcome.

Keywords: sociocultural modernization of education, rural teaching staff, trends.

References

1. Krylova N.B. (Krylova N.B.) Kak nam preodolet' upadok i bezvremen'e (How do we overcome the decline and timelessness). [Electronic resource], 2012. URL: <http://gazeta-licey.ru/educ/school/4342-kak-nam-preodolet-upadok-i-bezvremene>

2. Gur'janova M.P., Pal'chikova T.V. (Guryanova M.P., Palchikova T.V.) Kadry sel'skoj shkoly Rossii: monografija (Staff of Russian rural school: monograph). Moscow, 2003.176 p.

3. Eflova Z.B., Gur'janova M.P., Kaz'ko E.S., Smirnova S.I., Stoljarov G.G. (Eflova Z.B., Guryanova M.P., Kazko E.S., Smirnova S.I., Stolyarov G.G.) Pedagogicheskie kadry sel'skoj shkoly Karelii na jetape sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: monografija

(Rural school teaching staff of Karelia at the stage of social and cultural modernization of education: monograph). Petrozavodsk, 2015. 120 p.

4. Pedagogicheskie kadry sel'skoj shkoly Karelii: Rezul'taty oprosa rukovoditelej i pedagogov sel'skih obrazovatel'nyh uchrezhdenij (organizacij) Respubliki Karelija: Nauchnyj doklad (Rural school teaching staff in Karelia: The results of a survey of managers and teachers of rural schools (institutions) of the Republic of Karelia: Scientific report) / Eflova Z.B., Kaz'ko E.S., Smirnova S.I., Stoljarov G.G. (Eflova Z.B., Kazko E.S., Smirnova S.I., Stolyarov G.G.). Petrozavodsk. 2015. 52 p.

5. Eflova Z.B. (Eflova Z.B.) Sociokul'turnaja modernizacija rossijskogo obrazovanija: dve pozicii – dve tendencii (The socio-cultural modernization of Russian education: Two positions - two trends) // Narodnoe obrazovanie (Popular Education). №8. 2013. P. 32-37.

ИДЕАЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА: ОСТАЕТСЯ ЛИ МЕСТО ДЛЯ ГУМАНИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ?

С.А. Муравьев

Муравьев Сергей Анатольевич – кандидат философских наук,
доцент кафедры социологии и политологии,
Курский государственный университет,
33, ул. Радищева, г. Курск, 350000, Россия
E-mail: muravevsergey@rambler.ru

В статье анализируется роль идеалов образования и воспитания в развитии постиндустриальной цивилизации, характеризуется миссия институтов образования в системе средств воспроизводства ценностей и норм техногенного мира, формирования личности в эпоху информационных технологий. Апеллируя к идеям философов, социологов, политологов, размышляющих о реалиях постиндустриальной, информационной цивилизации, особое внимание автор уделяет диалектике традиций и новаций в образовании личности. Предметом размышлений автора стала проблема гуманизма в жизни современной цивилизации и его присутствие в жизнедеятельности институтов образования.

Ключевые слова: социальная философия, философия образования, история образования, история культуры, смысл жизни, идеал, воспитание, нравственность, гуманизм.

Цивилизация вступила в период «модернизации», пытаясь совершить прорыв к новым идеям и технологиям. По мнению футурологов, наступила постиндустриальная эра, эпоха информационных технологий и власти машин, подчиняющих себе человека и порывающих с традицией. Как известно, главная проблема любой модернизации – это проблема традиции. Рождение и внедрение в социальную реальность нового всегда сопряжено с отрицанием традиционного, типичного, уже известного, апробированного практикой, ставшего привычным,

обыденным. «Новое» (modern), к какой бы сфере бытия оно ни относилось, может возникнуть только тогда, когда у него есть корни и у людей есть прочный источник силы для его создания – то есть традиция. «Модерн» актуализирует именно это универсальное измерение Традиции (реализуемое уже во множестве локальных «традиций») как культивирование особого типа человека. Это тип человека, в первую очередь определяемый наличием в его сознании и деятельности особой интенции на реализацию сверхценности, а вследствие этого и способностью воспроизводить лучшие традиции своей локальной культуры. Это создает и саму способность к культуротворчеству – в очень трудных условиях экспансии принципиально «посткультурного» (В.В. Бычков) общества потребления. Для человека, культивируемого Традицией как способностью реализовать сверхценности Истины, Добра и Красоты в их живом и конкретном творческом воплощении центр личностной идентичности находится не в эмпирических особенностях своей «индивидуальности», но – в сверх-индивидуальном образе «вечного человека» (Г.К. Честертон).

Разумеется, удачная метафора «вечного человека» очень точно фиксирует то, что является внутренним смыслом, «энтелехией» образования. Ведь образование является именно таковым – а не простой совокупностью профессиональных знаний – лишь постольку, поскольку оно сумело обратить наше сознание и самоощущение к некому вневременному, потенциально бесконечному в своем совершенствовании образу человека – его идеалу. Обратить так, чтобы и в дальнейшем всю жизнь мы продолжали, сознательно и даже бессознательно стремиться к нему, стараться воплотить эти ускользающие контуры образа в живой плоти своих поступков. Именно об этом, очевидно, и писал В. фон Гумбольдт в своем классическом определении главной сущности образования: «С точки зрения внутреннего достоинства духа цивилизацию и культуру нельзя считать вершиной всего, до чего может подняться человеческая духовность... Цивилизация есть очеловечивание народов в их внешних учреждениях... Культура к этому облагороженному состоянию добавляет науку и искусство. Но когда, не пользуясь заимствованиями из латыни, мы говорим об образовании [Bildung], то подразумеваем нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно, строй мысли, который... гармонически преобразует восприятие и характер отдельной личности или целого народа» [11, с.58-59]. Этот исконный смысл понятия образование все более уходит в забвение даже среди тех, кто, казалось бы, является «специалистом» в этой сфере и должен быть его хранителем.

Большинство современных «менеджеров от образования»,

чиновников разного уровня и «исполнительных руководителей» пользуются туманными рассуждениями о «новых требованиях информационного общества», о реалиях глобального общества, об экономических показателях эффективности деятельности образовательных учреждений, но глубокий смысл суждения Гумбольта им недоступен. Эта прискорбная порабощенность мышления всякого рода «новыми требованиями», впрочем, совершенно не удивительна и является лишь частью более общего явления. Нынешний кризис проекта Модерна протекает в форме общего явления, которое можно условно назвать неоварварством как доминантой современной цивилизации. Впервые об этом писал еще Х.Ортега-и-Гассет: «По отношению к той сложной цивилизации, в которой он рожден, европеец, входящий сейчас в силу, – просто дикарь, варвар, поднимающийся из недр современного человечества» [16, с.204]. Позднее М.К. Мамардашвили ввел удачный термин «антропологическая катастрофа» для обозначения явной неспособности современного человека воспроизводить те первичные смыслы, без которых невозможно жить. Главной причиной этой новой варваризации является формирование «потребительского общества», в котором по сути оказывается «избыточным» все, что выходит за рамки индивидуалистического прагматизма – стремления ко все большему комфорту и удовлетворению витальных потребностей (все более искусственных).

Нынешняя цивилизация вырывает человека из непосредственной включенности в природные циклы, опосредуя и почти сводя на нет его контакт с «упругой плотью бытия», замыкает его в особой сфере эфемерной реальности внутри мира межчеловеческих условностей. Эта тенденция достигает своего полного выражения в «постиндустриальном» мире, где производятся и циркулируют огромные потоки искусственной информации, почти полностью «замусоривающей» человеческое сознание, теряющее способность к самостоятельному мышлению и целостному, осмысленному взгляду на мир и самого себя. Ею создается замкнутый и бессмысленный мир искусственного человеческого бытия, в котором доминируют искусственные виды деятельности и искусственные потребности, совершенно избыточные по отношению к процессам духовного и физического воспроизводства человека. Более того, они радикально препятствуют и тому, и другому самим фактом этого доминирования, отбирающим силы и время людей на экзистенциально деструктивные цели, порожденные гордыней эфемерного «самоутверждения» Ego-центрического индивида. Утратившая сакральное измерение жизни и культивируя исключительно «земные» потребности человека, к тому же искусственно раздуваемые с помощью искусственных

средств, эта цивилизация по самой своей природе агрессивно противодействует всему остальному. Она изначально основана на глубоко иррациональном и противоестественном во всех отношениях стремлении к избыточному потреблению ресурсов и избыточному комфорту, что затем с неизбежностью приводит к психофизиологической и нравственной деградации человека. Эта цивилизация силой формирует человека как ненасытного эгоцентрического сибарита-потребителя – и противостоять этому принудительному воздействию очень тяжело, ведь альтернативные цивилизационные модели жизни практически уничтожены и возродить их в индивидуальной жизни можно лишь чрезвычайным усилием. Альберт Швейцер в свое время очень четко диагностировал состояние этой цивилизации: «Ставшая обычной сверхзанятость современного человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала... Для работы в оставшееся свободное время над самим собою, для серьезных бесед или чтения книг необходима сосредоточенность, которая нелегко ему дается. Абсолютная праздность, развлечение и желание забыться становятся для него физической потребностью. Не познания и развития ищет он, а развлечения – и притом такого, какое требует минимального духовного напряжения... Склад ума миллионов этих... людей оказывает обратное воздействие на все институты, призванные служить образованию, а, следовательно, и культуре» [25, с.240-241].

Упрощенное представление о человеке определяется примитивизацией сферы идеального, смыслового содержания самой жизни, ныне уже достигающей своего предела. В абсурде «общества потребления» могут «нормально» жить только люди с самой неразвитой душевной организацией, ограниченной чисто витальными потребностями (которая, впрочем, иногда может сочетаться с внешним интеллектуализмом). Как пишет об этом Джульетто Кьеза, «людей превратили в инструменты покупки. Мозги абсолютного большинства контролируются. Мы живем для рынка, и когда работаем и когда отдыхаем. Именно он диктует нам наши действия. Мы не свободные люди... Телевидение 24 часа говорит нам, что надо покупать вещи, что наша шкала ценностей – это покупательная способность. Реально в современном телевидении непосредственно информации не более 8%. Все остальное реклама и развлечение. И формируют человека в итоге эти самые 92%» [14].

Новым мощным фактором процесса этой новой варваризации, как это ни странно на первый взгляд, является распространение новых информационных технологий. Нельзя не привести выводы одного российского исследователя относительно компьютеризации образования: «Общность, формируемая с посредством Интернета, предстает как

обезличенная и освобожденная от теоретического мышления совокупность потребителей и носителей информации. Человек, даже если он обладает теоретическим мышлением, будучи регулярно “пропускаем” сквозь данный тип взаимодействия, вполне рискует потерять те способности, которые ему позволяют включаться в процессы порождения и развития знания, поскольку привычка к языковым играм и скоростным информационным потокам может вызвать непоправимые деструкции в мышлении и сознании (породить хаотизм, клиповость, разрушить способность сосредотачиваться и удерживать в сознании какой-то один идеальный объект, напрочь убить сами способности к идеализации и понятийной работе и т.д.)... Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему их вопросу. Причем само это «скачивание» напрочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельным открытиям. Учащиеся становятся все более и более эрудированными [Нет, это большая иллюзия!], но все менее и менее знающими. С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти правильный ответ... школьники очень быстро убеждаются в том, что мышление “на самом деле” не нужно, а теоретическое знание и сложные техники его построения не востребованы и не применимы в современном информационном обществе... учащиеся, привыкшие к клиповым режимам работы с информацией, практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них оказываются крайне ослаблены способность воображения, рефлексии, понимания, в том числе понимания другого и т.д. Несмотря на культивируемый в обществе плюрализм мнений, учащиеся практически не умеют строить проблемную коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер “знает”, т.е. помнит в миллионы раз больше... Они охотно вступают в языковую игру по любому вопросу, но при этом оказываются не способны различить: когда они думают сами и отстаивают действительно свою позицию, а когда всего лишь воспроизводят скаченную накануне информацию... Интернет в том виде, как он сложился и используется сейчас, вполне в силах уничтожить теоретическое мышление и классическое образование. Это вполне реальная перспектива» [10, с.177-178]. И за всей «технической» точностью описания происходящих деструкций образования здесь также как нельзя лучше виден их исходный «механизм»: разрушение образа человека, вследствие которого учащийся начинает воспринимать себя исключительно как носителя и переработчика «информации», а не как мыслящую личность. Об этом очень убедительно пишут А.А. Остапенко и

Т.А. Хагуров [15].

Исходя из того, что большинство школьников основную массу времени ныне проводят за компьютерными играми, одной из базовых задач школы как таковой должна стать защита детей от компьютерной зависимости, без чего реальный образовательный процесс вообще становится невозможным. В идеале средняя школа должна стать местом, свободным от компьютеров, приучая работать с учителем и книгой – поскольку только так можно научить человека решать реальные интеллектуальные задачи и прилагать творческие усилия. Но и далее, уже на уровне высшего образования, должен действовать принцип «Интернет – частное дело»; следует сделать обязательным предоставление всех работ только в рукописном виде, чтобы заставить студента реально работать – то есть опять-таки работать с книгой, а не заниматься бездумной и механической перекачкой ворованной информации. Императив современного образования на всех его уровнях – это преодоление упрощенного представления о человеке. В современных условиях радикально актуализируется именно исконное, гумбольтовское определение образования как «преображения восприятия и характера отдельной личности и целого народа». Тем самым, базовой категорией образования становится отнюдь не «развитие способностей» и даже не «приобретение знаний» (и уж тем более не «информатизация», которая по своему реальному содержанию оказывается разрушением образования как такового!), – но восстановление образа человека как императив противостояния разрушению личности, ее дегуманизации.

Что же представляет собой этот «образ», как его восстанавливать? Этот вопрос, видимо, становится центральным для современной философии образования. Основная задача современного образования состоит в развитии способности человека самостоятельно осмысливать все проявления сущего, самостоятельно оперировать смыслами (а не «информацией»!). Смысл, в отличие от частного знания, всегда личностен (по А.Н. Леонтьеву) – то есть он не дан уже «готовым», но всегда требует усилия для его жизненной реализации. А «образ человека» – это культурная модель, образец воплощения смыслов.

В этом контексте важна историческая типология систем образования. «Добуржуазная школа, – отмечает С.Г. Кара-Мурза, – основанная на христианской традиции, вышедшая из монастыря и университета, ставила задачей “воспитание личности”– личности, обращенной к Богу (шире – к идеалам). Ее цель была – “наставить на путь”, дать ученику целостное представление о мире, о Добре и зле. Эта школа была, как говорят, основана на “университетской” культуре. Эта культура опиралась на систему дисциплин – областей “строгого” знания, в совокупности дающих

представление о Вселенной (универсуме) как целом» [13, с.183]. Но уже «для нового, буржуазного западного общества требовался манипулируемый человек массы, здесь не стояло задачи воспитания целостной личности. Задачей школы стала “фабрикация” человеческой массы, которая должна была заполнить, как обезличенная рабочая сила, фабрики и конторы... возникла составленная из отрывочных знаний “мозаичная культура” (в противовес “университетской”). Но помимо школы как “фабрики людей массы” на Западе сохранилась небольшая школа университетского типа – для элиты. В ней давалось целостное образование... Школа Запада стала “двойной”, из “двух коридоров»» [13, с.184]. Советская школа пыталась избежать этого расслоения и некоторое время достаточно успешно, позволяя людям из глухой провинции достигать самых больших высот в мировой науке и искусстве; достаточно вспомнить, например, что «два Главных конструктора, два академика, руководители космической программы – Королев и Глушко – в юности окончили ПТУ» [13, с.186]. Однако и здесь, заметим, в конечном счете также стал формироваться тот же самый «человек массы» – однако отнюдь не по причине принципиального «расслоения», а по причине того же самого разрушения образа человека, что и в «буржуазной школе». На смену этому образу, так же как и там, пришел «образ» манипулируемого «потребителя».

В «постсоветский» период произошла обвальная примитивизация и девальвация уже и высшего образования. Она обусловлена не только его количественной избыточностью и низким качеством, но и, во-первых, резким падением базового уровня культуры у «постсоветских» поколений; во-вторых, упрощением тех видов деятельности, для которых ныне требуются наличие диплома. Первый из названных факторов уже хорошо описан в литературе. Обобщая результаты многолетних исследований, А.Андреев отмечает не только резкое падение культурной эрудиции студентов на рубеже 1990-2000-х годов (т.е. у первого чисто «постсоветского» поколения), но и, что намного более серьезно, падение у них функциональных, в первую очередь, мыслительных навыков и языковой компетенции, определяющих саму способность к обучению и усвоению сложного смыслового содержания.

В этот период «преподаватели гуманитарных дисциплин большинства московских ВУЗов стали сталкиваться с новой совершенно неожиданной трудностью – неспособностью многих студентов конспектировать лекции. Фактически студенты оказываются не в состоянии самостоятельно осуществить смысловое структурирование более или менее сложного текста с большим количеством абстрактных понятий. Более того, как оказалось, они не знают и широко употребляемых

общенаучных терминов... В этих условиях лекция вырождается в своего рода диктант, сопровождаемый разъяснением элементарных понятий. По наблюдениям преподавателей, из речи студенческой молодежи выпадают целые семантические пласты, связанные с вероятностным мышлением и формулировкой прогнозов, стиль коммуникации становится однообразным, оценки – «черно-белыми», описание человеческих мотивов и действий сводится к простейшим глагольным конструкциям, при помощи которых могут быть зафиксированы лишь отдельные действия, но отнюдь не стратегии поведения... Редко какой студент сегодня пишет без ошибок, причем, порой достаточно грубых. Еще 15-20 лет назад абитуриенты с таким знанием языка вряд ли вообще могли поступить в вуз» [2, с.141-142]. Итак, возникает ситуация, недавно казавшаяся немыслимой, когда почти поголовное «высшее образование» сочетается с обвальской культурной деградацией.

Что касается второго из названных факторов, – упрощения массовых видов деятельности, – то, как пишет Н.Н. Зарубина, «на постсоветском рынке труда данная тенденция представлена относительно высоким запросом на секретарские, менеджерские низшего звена т.п. должности в частном секторе, не требующие ни квалификации, ни особой профессиональной подготовки, но оплачиваемые на порядок выше, чем квалифицированный и даже высококвалифицированный, уникальный, действительно творческий труд в бюджетном секторе экономики. Эти работы кажутся молодежи привлекательными не только высокой зарплатой, но и иллюзией «прогрессивности», участия в наиболее «передовых» – рыночных, свободных, транснациональных видах хозяйственной деятельности... При этом безвозвратно ушедшие лучшие годы жизни оказываются воистину нелепо растраченными, поскольку не созданы практически никакие заделы для будущей самостоятельной профессиональной трудовой деятельности» [12, с.156].

Прием на такие самые массовые из «беловоротничковых» видов труда обычно сопровождается требованием диплома о высшем образовании как чисто формальной, «статусной» необходимости, причем в большинстве случаев конкретная профессия, указанная в таком дипломе совершенно безразлична – ибо, действительно, никаких особых профессиональных знаний и качеств в таких видах деятельности и не требуется. Но главная деструктивность этих видов деятельности не только в фактической депрофессионализации (обычно сопровождающейся самоуверенным всезнайством, при котором наличие какого-нибудь диплома становится «расслабляющим», затормаживающим психологическим фактором), но и в разрушении тех остатков трудовой этики, которые были унаследованы от предков, занятых реальным,

производственным трудом. Они приводят к формированию крайних, деградировавших форм «пролетарского» сознания, при котором человек работает исключительно за материальное вознаграждение и в лучшем случае равнодушен к самому процессу труда, а как правило, испытывает к нему отвращение. Нормальная же трудовая этика, как известно, формирует человека, который работает «не только ради реальных плодов, но и потому, что чувствует себя неотъемлемым участником космического таинства возрождения жизни, со-работником Бога, столпом общества, без которого все рухнет... Труд мотивируется не только и даже не столько размерами вознаграждения... но и чувством ответственности за свое дело и свою страну, счастьем самоотверженного дара, альтруистического деяния, счастьем, незнакомым корыстным дельцам» [12, с.156]. Но вместо формирования такой трудовой этики в наше время человек в студенческие годы, как правило, проходит лишь весьма «суровую школу» фактического безделья, халтуры и коррупции.

Универсальная стратегия образования во все времена состояла в том, чтобы, готовя людей к будущей самостоятельной социальной и профессиональной жизни, вместе с тем, в максимальной степени соединять этот процесс с удовлетворением важнейшей потребности – потребности в становлении и восстановлении «идеального» образа человека. Более того, в специальном пробуждении и культивировании этой потребности в людях в том возрасте, пока их души еще не «окостенели» и не привыкли к собственной косности и ограниченности как чему-то якобы «естественному» и неизменному. Известно, что «идеал культуры должен быть высок, труден, чтобы разбудить и напрячь все духовные силы в человеке» (Г. Федотов). Следовательно, любое устремление и реальное движение к высокому и трудному «идеалу культуры», требующему напряжения всех духовных сил, всегда начинается именно в воспитании *чувства иерархии* – знания о том, что высшее требует к себе особого отношения: отношения смирения и открытости, а отнюдь не самонадеянности и «прагматизма». Но пока это высшее, в чем бы оно не состояло – только предмет устремления, то правильному движению к нему может научить именно способность к ученичеству, суть которого как раз и состоит в смирении и открытости. И в этом смысле не так уж важно, насколько тот, кто взял на себя роль «учителя», достоин ее понести, – важен сам принцип ученичества как таковой, ибо без него не будет чувства иерархии, а без последнего – и движения к высокому идеалу, требующему напряжения всех духовных сил. Не будет самопреодоления, устремленного к субъективно желанному, идеальному «образу человека».

Сущность, структура и историческая типология тех идеальных «образов человека», которые хранятся в тезаурусе культуры и могут

свободно воспроизводиться современными людьми в соответствии с их предпочтениями, – давно уже являются предметом самых разнообразных исследований. В таких образах (а их типология может быть весьма разнообразной) наглядно воплощена и раскрыта антропологическая «матрица» культуры. И процесс образования человека в его исконном, гумбольтовском смысле – никак невозможен без умения человека соотносить с ними свою собственную судьбу. Это умение является одним из базовых критериев образованности как таковой, однако, это нисколько не значит, что такое умение формируется только лишь в процессе изучения художественной литературы. Нет, последнее здесь является только основой, отправной точкой, но действительный бытийный навык такого соотношения формируется только в самой реальной жизни, часто очень далекой, казалось бы, от этих «матричных», сюжетов. Парадокс состоит в том, что эти образы (социальные типажи!), созданные литературой, по-настоящему реальны уже не в ней, а там, где они заново проживаются все новыми и новыми людьми – в реальной жизни. Если такого проживания не будет, то литературный текст сам по себе мертв, и его чтение само по себе никаким «образованием» не является. Тем самым, оказывается, что любая профессиональная деятельность, хотя бы и самая далекая от тонких гуманитарных сфер, может стать подлинно образующей человека, если она трансформирует его личность подобно тому, как это происходило с героями классических сюжетов. Но если человек при этом не знает о них, то он и не поймет до конца тайного смысла сюжета своей собственной судьбы – а значит, и не проживет ее по-настоящему. Вот здесь и происходит «встреча» частных профессиональных знаний и гуманитарного «ядра» образования: если первые научают самой деятельности, то второе учит понимать ее не просто как одну из «профессий», но как судьбу, укорененную в целокупном опыте человечества.

Антропологическая «матрица» культуры, при условии ее сознательного и творческого воспроизводства, становится базовым фактором современной стратегии образования, способным успешно противостоять экзистенциальной деструктивности «цивилизации потребления», «идеологии мультикультурализма». В этом контексте требует пересмотра и само понятие «постмодерна»: последнее стоит понимать и в самом буквальном смысле: как исчерпание «проекта Модерна» – как проекта секуляризации и радикального индивидуализма. Новая модернизация России означает выработку своего оригинального, а не заимствованного откуда-то извне, нового проекта «второго Модерна», в основу которого может быть положено не бессмысленное потребительство (которое в принципе недостижимо, поскольку уже сокращается и в странах «золотого миллиарда» вследствие вздорожания и исчерпания ресурсов), но

такой универсальный смысл человеческого бытия, который может наполняться самым различным личностным содержанием и успешно противостоять «антропологической катастрофе». Императив преобразования человека является именно таким универсальным смыслом, который может давать человеку силы для активной инновационной деятельности даже и в самых трудных исторических обстоятельствах, о чем ярко свидетельствует вся русская, в том числе и советская история. Этот императив может быть смысловой основой стратегии современного образования при условиях достаточной активности людей, работающих в этой сфере, а также и создания соответствующих организационных форм. Современный опыт показывает, что это возможно, тем более что русской цивилизации и всегда была свойственна «независимость совсем особого рода, редкая во всем мире», при которой явно доминировали «типы творчества, удаленные от институций и корпораций, обязанные своим существованием лишь неутомимому энтузиазму личности» [1, с.192]. Таких людей и сейчас много, а в будущем их, несомненно, будет все больше и больше.

Весьма красноречивые доказательства происходящих в социальном воспитании процессов приводит в своих публикациях И.С. Сухоруков [23, 24]. В частности, он отмечает, что социокультурная ситуация в обществе работает на усиление кризиса идентичности, размывание социально типичного в сознании молодежи, в понимании подростками и юношеством важнейших, экзистенциальных основ человеческого бытия. Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические и статистические материалы «показывают, что небольшая часть молодых людей (12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны [23, с.274]. По данным И.С. Сухорукова, на вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»? абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические данные говорят о том, что у молодежи практически отсутствуют установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам русского мира. Исследователь подчеркивает: «В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности

личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [24, с.297-298].

Следует согласиться с оценкой сложившейся ситуации А.В. Репринцева: «Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи» [21, с.6-17]. Философ подчеркивает: достижение идентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, созидательное влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии [22, с.19]. В этом плане *особую роль играют подростковый и юношеский возраст*, когда завершается формирование характера личности, происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых [18, с.26-39].

Конечно, размывание этнотипичного в культуре, вытеснение национальной культуры продуктами «массовой», глобализирующейся культуры неизбежно ведет к «патологии идентичности» (Э. Эриксон), «регрессии личности к инфантильному уровню», стремлению молодежи как можно дольше отсрочить обретение взрослости; порождает смутное, но устойчивое состояние тревоги, чувство социальной изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [26, с.231].

Эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде подростков и юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, аномии,

самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам... «И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни?»... Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершать свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответы на эти вопросы, что школа и университет формирует чаще всего установку на лицемерие, на ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми...» [20, с.131-137]. А.В. Репринцев ссылается на результаты эмпирических исследований И.Е. Булатникова, убеждающих в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

В понимании И.Е. Булатникова *«этические основы традиционного русского образования»* предстают в качестве важнейших идейно-смысловых ценностей и принципов, пронизывающих все содержание обучения и воспитания русских детей, определяют его целевые аспекты, логику и виды деятельности, методики, технологии и условия организации: «Этические основы русского образования предполагают осознание каждым входящим в самостоятельную взрослую жизнь человеком своей этнической идентичности, внутренней психологической принадлежности к русскому миру. Без этого ощущения внутреннего родства с русским миром не может появиться ощущение солидарности, сопричастности, кооперированности личности с социальной средой, не может появиться внутренней сопряженности с прошлым, настоящим и будущим русского этноса. Общность религиозного культа, поклонение общим, единым идеалам и героям, единая и универсальная (справедливая, равная для всех) система нравственных норм, моральных императивов, прозрачность общественного и личного бытия человека в русском мире, личная подотчетность этому миру, внятные критерии и параметры оценки социальных проявлений человека в общественном мнении, образный и

метафоричный язык, богатая и выразительная музыкальная культура, разнообразные обычаи, традиции, праздники, демократичные и справедливые формы организации коллективной жизни, – все эти проявления образуют особый строй русской души, в которой «я» и «мы» сливаются воедино, в которой «мое» и «наше» становятся неразрывными сторонами одной сущности – русского человека» [9, с.24].

Идеология мультикультурализма уже вполне выразительно показала свои возможности в Западной Европе, где культурная ассимиляция потока мигрантов неизбежно ведет к острейшему конфликту с носителями традиционной культуры европейских этносов. Примеров таких этнических конфликтов в Европе уже великое множество, а по прогнозам Гуннара Хайнзона, их будет еще больше, что в конечном счете приведет традиционные европейские этносы к утрате своей этнокультурной идентичности. Надо признать и то, что рыночная модель мироустройства способствует обезличению национальных культур, растворению их в «глобальной культуре». «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности... Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы... Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов... Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и

нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними» [22, с.81-82].

Как отмечает А.В. Репринцев, «следует признать: порожденный на рубеже XX-XXI веков кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – период социальных трансформаций, когда на смену старой приходит новая модель общественного мироустройства, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека» [23, с.36].

Отсюда вполне закономерно вытекает неизбежный вопрос: Что делать образовательным и социальным институтам, дабы обеспечить сохранение культурного базиса общества, создать предпосылки для возрождения и воспроизводства национальной культуры и самого Человека? Отвечая на этот вопрос, И.Е. Булатников подчеркивает: «В этом процессе сегодня становится особенно важной и значимой деятельность институтов социального воспитания юношества, в первую очередь – семьи и школы. Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются; когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций... *Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуре. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой.* Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры» [5, с.27].

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Русское подвижничество и русская культура // Аверинцев С.С.

Связь времен. Киев, 2005. С. 181-194.

2. Андреев А. Российский студент в пространстве культуры // Москва. 2004. № 3. С.141-142.

3. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. Курск, 2011.

4. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.

5. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. 256 с. С.11-27.

6. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.

7. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79-90.

8. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.

9. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С14-35.

10. Громько Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 177-178.

11. Гумбольдт В. фон. Действие незаурядной духовной силы. Цивилизация, культура и образование // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. С. 58-59.

12. Зарубина Н. Кто будет работать в России? // Москва. 2003. № 4. С. 151-160.

13. Кара-Мурза С. Матрица «Россия». М., 2007. 320 с.

14. Къеза Д. Этим миром правят девять человек [Эл. ресурс]. URL: <http://vlasti.net/news/119185>

15. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар, 2012. 196 с.

16. Ремизов М. Модернизация против модернизации // Сумерки глобализации. Настольная книга антиглобалиста. М., 2004. С. 204.

17. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.

18. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.

19. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-

17.

20. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75-93.

21. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.

22. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т. II. 2012. №5. С.18-23.

23. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева, О.А. Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск, 2015. С.270-276.

24. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С.287-301.

25. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. М., 1993 С. 240-241.

26. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 2006.

The ideals of education in the postmodern era: is there a place for humanism in education?

Sergey A. Muravyev –

PhD, Associate Professor, Kursk State University,

33, Radicheva str., Kursk, 350000, Russia;

E-mail: muravevsergey@rambler.ru

The article attempts to reveal the role of the ideals of education and training in the development of civil society. Describing the mission of social leaders as agents of the reproduction of values and norms of the democratic world, the author appeals to the ideas of philosophers, sociologists, political scientists, who reflect on the realities of the post-industrial civilization of informational. Particular attention is paid to the dialectic of tradition and innovation in public life, active penetration of the ideology of multiculturalism in the process of formation of civil society.

Keywords: social philosophy, philosophy of education, history of education, history of culture, the meaning of life, the ideal, upbringing, morality, spirituality.

References

1. Andreev Russian students in the cultural space // Moscow. 2004. № 3. P.141-142 .
2. Bulatnikov I.E. Responsibility Education. Monograph. Kursk, 2011.
3. Bulatnikov I.E. The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people // Herald campfire-State University them. A.N.. Nekrasov. 2012. № 1. Series "Pedagogika.

Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika».P. 146-152.

4. Bulatnikov I.E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. M., 2015. 256 p. P.11-27.
5. Bulatnikov I.E. Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // Psychological-Pedagogical search. 2012. №4 (24). P.23-35.
6. Bulatnikov I.E. Social and moral education of students in the context of form-ing youth perceptions of social freedom and personal responsibility // Psychological-Pedagogical search. 2011. № 1 (17). P. 79-90.
7. Bulatnikov I.E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). P.60-72.
8. Bulatnikov I.E. Ethical foundations of Russian education in the mirror of the national history and culture: heritage rereading K.D. Ushinskiy // Proceedings of the RAO. 2014. №3. P.14-35.
9. Gromyko N.V. Internet and postmodernism - their importance for contemporary education // Problems of Philosophy. 2002. № 2. P. 177-178.
10. Kara-Murza S. "Russia" The Matrix. M., 2007. 320 p.
11. Chiesa D. This world is ruled by nine. URL: <http://vlasti.net/news/119185>
12. Ostapenko A.A., Hagurov T.A. Man disappearing. Historical background and the essence of the anthropological crisis of modern education. Krasnodar, 2012. 196 p.
13. Reprintsev A.V. In search of the ideal Master. Kursk, 2000. 272 p.
14. Reprintsev A.V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). P.26-39.
15. Reprintsev A.V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education of the citizen? // Culture and education in system of factors of socio-economic modernization of Russia: Materials of the Eighth Mezhhregion. scientific-practical. Conf. / Ed. A.V. Reprintsev. Voronezh:, 2011. 534 p. P.247-259.
16. Reprintsev A.V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists? // Bulletin of the Kostroma State University. 2011. №4. P.131-137.
17. Reprintsev A.V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). P.6-17.
18. Reprintsev A.V. Problems of familiarizing young people to the history and culture of the region in the context Why traditions and experience of Russian pedagogy // Proceedings of the RAO. 2014. № 3 (31). P.75-93.
19. Reprintsev A.V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). P.24-42.
20. Reprintsev A.V. Russian school in the context of the globalization of culture, from bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev E.P. The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk, 2013. P. 5-19.
21. Reprintsev A.V. Market type of personality as a "social order" of modern social

education: traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Gazette. Т. II. 2012. №5. P.18-23.

22. Puvinskii L.I. conscious faith and spiritual perfection. М., 2002.

23. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture // Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev, O.A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2015. P.270-276.

24. Sukhorukov I.S. Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2016. P.287-301.

25. Erikson E. Identity. Youth and Crisis. М., 2006.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

С.Д. Поляков

Поляков Сергей Данилович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова»,
e-mail: sdpolyakov@mail.ru

Статья посвящена обсуждению проблем гуманистической педагогики, которая трактуется как деятельность, направленная на развитие личности (в терминах А. Маслоу). Показывается проблемность некоторых утверждений А. Маслоу для контекста реальностей российского образования. Утверждается, что особое значение вопрос о гуманистичности образования имеет в связи с проблемой поддержки развития одарённости.

Ключевые слова: гуманистичность образования, концепция развития личности А.Маслоу, проблематизация.

С гуманистичностью педагогики и образования всё совсем не просто. Наша статья продолжает проблематизацию проблем гуманистичности образования, обсуждавшихся в краснодарском сборнике научных работ «В поисках гуманистической реальности» [1].

Будем отталкиваться в нашей проблематизации от понимания гуманистической педагогики как деятельности человека в педагогической позиции, направленной на поддержание жизни и развития ребёнка, подростка, молодого человека.

Но чтобы обсуждать проблему гуманистичности педагогики в ключе поддержки и развития, необходимо опираться на какую-либо адекватную заявленной теме, концепцию человека. Будем исходить из достаточно

известной трактовки развития человека как развития личности А. Маслоу [2].

Напомним, что по А. Маслоу, механизм развития личности реализуется как последовательное удовлетворение потребностей биологических (обеспечивающих физическое существование человека), в безопасности, в принятии и принадлежности, в уважении, в самоактуализации (стремления реализовать свои возможности независимо от оценок окружающих).

Следовательно, первая задача человека в педагогической позиции – поддержка витальной жизни человека.

На первый взгляд такая задача – несомненна. Но как же тогда с формированием установок *отдать жизнь* за Родину или *пожертвовать* жизнью ради близких? Гуманистическая педагогика не должна создавать такие установки?

Развитие продолжается, если удовлетворена потребность в безопасности, в результате её удовлетворения у человека возникает чувство защищённости от психологических опасностей. Гуманистическая педагогика должна создавать чувство защищённости, устранять страхи, боязнь? Но обеспечение такой безопасности ведёт к «тепличному» человеку, неспособному преодолеть свои страхи, боязни, неопределённости.

Условие дальнейшего развития – обеспечение принятия, чувства принадлежности к людям, к значимой группе («Я для них свой»). Но человек, который тянется к тем, кто принимает его, к тем, кто воспринимает его как своего, неизбежно выстраивает в сознании ряд тех, кто его не принял, кто – чужой. Но чужой – он не свой, неправильный и «надо сделать его своим, потому что свои хорошие, а чужие - неправильные, нехорошие». Чувство принадлежности, коллективизма, общности ведёт к неприятию других, иных как чужих, подталкивает по отношению к ним к отчуждённости и агрессии.

Этого добивается гуманистическая педагогика?

Развитие не может быть без уважения, проявляющегося как признание человека значимыми людьми за что-то: за какие-то умения, действия, поступки, особенности.

Организация, поддержка признания, вроде бы – несомненная педагогическая цель.

Но вот в одном классе очень уважали мальчика, который замечательно двигал ушами. И он гордился этим уважением. Поддерживать мальчика с умело двигающимися ушами?

Наконец, самоактуализация. Самоактуализация, по А. Маслоу, – это реализация себя, своего потенциала не на основе внешних ожиданий,

требований, а на основе самоопределения. «Я сам себя определяю, сам о себе решаю».

Но человек может «определить» себя и как злого, и как «моё счастье в ИГИЛ», и как несчастного на всю жизнь.

Поддерживать такое самоопределение, такую самоактуализацию?

Можно вроде бы решить проблему, добавив ограничительное условие: поддержка только позитивного самоопределения. Но позитивное самоопределение – это позитивное для кого? Позитивное для какой культуры?

Резче всего эти вопросы ставятся, если мы начнём думать об одарённости, об одарённых. В романе Бориса Стругацкого – Витицкого «Бессильные мира сего» герой (Стэн Агре) одарён даром увидеть и проявить дар в других [3]. Ему предлагаю поработать с девочкой, в которой он видит дар зла, и он отказывается проявлять это дар. Стэн Агре идёт против самоактуализации. Он не гуманистический педагог?

Библиографический список

1. В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В. П. Бедерханова. Краснодар, 2007. 382 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2006. 352 с.
3. Витицкий С. Бессильные мира сего / А. Н. Стругацкий, Б. Н. Стругацкий. Собрание сочинений. В 11 т. Т. 12, дополнительный. Донецк, 2003. 699 с.

Problematization of the humanistic pedagogics

Sergey D. Polyakov –

Doctor of pedagogical sciences,

professor of department of psychology,

Federal state-funded educational institution of the higher education

"Ulyanovsk state pedagogical university of I. N. Ulyanov",

4, 100-letiya Square from the date of V. I. Lenin's birth, Ulyanovsk, 432063, Russia;

e-mail: sdpolyakov@mail.ru

The humanistic pedagogics is treated as the activity directed on as development of the personality (in A. Maslou's terms).

Problematical character of some statements of A. Maslou for a context of realities of Russian education is shown.

It is claimed that special value has a question of a gumanistichnost of education in connection with an endowments development support problem.

Keywords: education gumanistich-nost, concept of development of the identity of A. Maslou, problematization.

References

1. In search of humanistic reality: collection of scientific works / scientific editor V. P. Bederkhanova. Krasnodar: Kuban. state. un-t, 2007. 382 pages.

2. Maslou A. Motivation and personality. SPb.: St. Petersburg, 2006. 352 pages.
3. Vititsky S. Powerless this world / A. N. Strugatsky, B. N. Strugatsky Collected works. In 11 t. T.12, additional. Donetsk: "Stalker publishing house", 2003. 699 pages.

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ФОРМИРОВАНИЯ МИРОПОНИМАНИЯ МОЛОДЕЖИ

С.Т. Рысбекова, Т.З. Рысбеков, Б.Г. Шинтимирова

Рысбекова Салтанат Туякбаевна –
доктор исторических наук, и.о.профессора кафедры истории Казахстана,
Казахский Национальный Университет им.аль- Фараби,
71, пр. Аль-Фараби, г. Алматы, 050040, Казахстан;
Email: saltanat.rysbekova@mail.ru

Рысбеков Туякбай Зеитович–
доктор исторических наук, профессор кафедры истории Республики Казахстан,
Западно-Казахстанский государственный университет им.М.Утемисова,
162, пр. Достык-Дружба,
г. Уральск, 090000, Казахстан;
tuyakbai.rysbekov@mail.ru

Шинтимирова Баян Габбасовна –
доктор исторических наук, профессор, менеджер по развитию, Западно-Казахстанский
инновационно-технологического университет,
12 в, ул. Г.Караша, г. Уральск, 090000, Казахстан;
Email: saltanat.rysbekova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы гуманизации и гуманитаризации образования, являющиеся основой устойчивого развития общества и формирования миропонимания молодежи, а также тенденции современного образования в процессе гуманитаризации. В статье определяется общеисторическое описание понятий «гуманизм», «гуманитарное образование». Показаны процесс формирования у молодежи миропонимания через средства гуманитарного образования и ее роль в создании интеллектуальной защиты, а также особая роль интеллигенции в решении этих вопросов. Авторами рассматриваются также вопрос формирования личностных качеств, компетентности и конкурентоспособности молодых специалистов. Уделяется внимание гуманитарным технологиям как одному из условий творческого развития личности. Утверждается, что современное образование немыслимо без личностно-развивающей, проблемной, диалоговой и рефлексивной технологий, технологии эффективной речевой деятельности, которые являются средствами осознания смыслов любой учебной информации.

Ключевые слова: гуманизм, гуманитарное образование,

конкурентноспособность, духовная культура, компетентность, интеллигентность, процесс познания, креативность, гуманитарные технологии, информатизация, интеллектуальная среда, педагогическая ситуация.

Будущее Республики Казахстан четко прописано в национальных проектах как «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства», «Интеллектуальная нация – 2020». «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», «Нұрлы жол путь в будущее». В данных проектах намечены решения, направленные на улучшение качества уровня образованности и духовного воспитания молодежи и инновационного развития системы образования.

Задача образования является определение путей, направленных на формирование из индивида личности, социально адаптированной к постоянно изменяющимся жизненным ситуациям и способной работать в сложившихся условиях. Постепенно личность начинает занимать ведущие и центральные места в парадигме образования. На сегодняшний день, конечно, данная точка зрения является приоритетной, которая в реальной действительности представляет ряд требований, а именно: гарантией прибыли для подрастающего поколения в будущем является их социальная востребованность и профессиональная подготовка.

Как показывает жизнь, система образования, беря за основы профессиональные требования, стремится обеспечить человека внутренней силой и внутренним пространством. Для системы образования XX века были характерны рационализм (в основе его лежит ум и разум), прагматизм и сциентизм (в качестве главного фактора прогресса рассматривается наука и ее достижения). Вследствие этого под влиянием внешних и внутренних сил она подвергалась изменениям. Наряду с этим система образования, которая динамично и поступательно развивается, ощущает на себе влияние специализаций.

Проблема формирование миропонимания у обучающегося по сей день не утратила своей актуальности. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» (статья 11. *Задачи системы образования*) говорится о создании необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности. Наряду с этим особое внимание уделяется таким вопросам, как развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине [1]. Для успешной реализации вышеуказанных задач необходимо вооружить обучающихся знаниями в соответствии с современными требованиями. Образовательными стандартами предусматривается формирование важнейших культурно-

исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности на основе общественных наук.

Гуманизация образования на современном этапе развития общества является социально-педагогическим феноменом, отражающим современные общественные тенденции построения и функционирования всей системы непрерывного образования. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования. Гуманизация образования – это признание ценности конкретного обучающегося; это создание условий, направленных на очеловечивание обстоятельств студенческой жизни, на раскрытие и развитие способностей студента, его самореализацию; это многофакторный и многоплановый процесс; это обретение учащимися целостной смысловой картины современного мира; это духовная и нравственная ориентация практической педагогики на систему адекватных нравственных ценностей, ядром которой является обучающийся как личность [2 с. 422-423].

Изменения, происходящие в последние годы в сфере образования, показали, что молодой человек не развивается на пути от учебы к работе. Все более актуальным становится выбор наиболее приемлемого пути в достижении высокоразвитого общества. Эти ценности воплотятся путем постоянной деятельности человека, определяя его отношение к политическим, экономическим и культурным процессам, происходящим в реальной жизни. Как показала анализ современного гуманитарного образования, в интеллектуальном пространстве, вполне вероятно, можно будет наблюдать отголоски прошлой системы образования.

Раскрывая существенные признаки гуманитарного образования, мы будем пользоваться понятиями «гуманизация» и «гуманитаризация». Руководствуясь важнейшими принципами этих понятий, мы будем создавать в учебном заведении гуманитарную среду. А это, в свою очередь, будет способствовать всестороннему развитию личности. В этой связи недооценивать значение гуманитарных наук просто невозможно.

Как показывает педагогический опыт, делать выводы о качестве гуманитарных знаний студентов можно по степени усвоения ими духовных ценностей. Поэтому преобладание естественных и технических знаний приводит к их превосходству над воспитательными возможностями духовного развития гуманитарного образования. Можно согласиться с тем, что математика дает много хорошего, однако он не в состоянии научить сочувствию, сопереживанию.

Гуманист Шакарим Кудайбердиев поэтично выразил мысль о том, что этические нормы, которых придерживается каждый человек, приносят пользу лишь тогда, когда знание приобретает вместе с творчеством. «Твой человеческий долг: служи народу. Не сворачивай с прямого пути, сохраняй совесть. Стремись к знаниям и творчеству. Без знаний, без творчества ум бесплоден» [3, с.18].

Основными тенденциями развития современной педагогики и психологии является гуманизация сферы образования, всестороннее развитие творческой среды обучающихся, партнерские, доверительные отношения между обучающими и обучающимися.

В организациях образования, наряду с такими качествами личности, как свобода и ответственность, инициативность, развитием нравственных установок, а также профессионального роста создает условия для личностного роста и самоактуализации личности с точки зрения гуманистической парадигмы.

Современное мировое инновационное образование акцентирует внимание в первую очередь на человеке, являющемся частью природы и представляющего собой сложную систему, и на гуманности; поэтому средства образования, подразделяя их на отдельные отрасли, не делая акцент на развитии, должно создать методы вмещающие в себя всю их суть.

Глобализация гуманизации образования обеспечивается посредством взаимодействия между собой когнитивной, аффективной и систем ценностей человека. Они оказывают влияние на формирование мировоззрения, духовности и в целом на процесс эволюции.

Во взаимоотношениях личности и общества особое внимание уделяется правам и свободам человека. Важнейшим свидетельством демократии является уважение каждого человека и признание его как высшей ценностей, равенство всех граждан, независимо от пола, языка, вероисповедания, социального происхождения имущественной и сословной принадлежности, терпимость (толерантность), готовность к диалогу.

Отдельно взятый человек (личность) и гражданин, по сути, аналогичные понятия. Преобладающую часть гражданского общества (доминанту) составляют отдельно взятые личности. Гражданина характеризует следующее:

- знание и осмысление основ правового, демократического государства и гражданского общества;

- знание и осмысление гражданских свобод личности, таких важных нравственных понятий, как честь, ответственность перед собой, своей страной, ее настоящим и будущим;

- настоящий гражданин – это уважающий законы, патриотический настроенный человек. Знание осмысление готовности отдать все свои силы

на исполнение общественных обязанностей;

- гражданин должен знать следующее: признание и уважение прав личности независимо от национальности и социального положения на свободу, самореализацию и самоусовершенствование; создание условий для всестороннего развития личности, ее потенциала, реализации целей и стремлений;

- решение конфликтов мирным путем, нахождение путей к компромиссу, уважение к мнению и пожеланиям других, с пониманием относиться к различиям людей, решать профессиональные вопросы, активно участвовать и профессиональном росте и самоусовершенствовании;

- жить в соответствии с законами своего государства, не причиняя вреда другим гражданам [4, с.30-31].

Основной целью гуманитарного образования является воспитание человека как культурного существа с позитивным, доброжелательным отношением к миру. Это связано с созданием педагогических условий для раскрытия и развития личности с учетом индивидуальности и возможностей познания себя и окружающего мира. Для гуманитарной парадигмы характерны интерактивные технологии, где используются языки естественного взаимодействия людей, где происходит встреча разных смыслов. Это порождает творчески вариативное видение мира и способность резонировать с другими людьми [5, с. 156].

Основной чертой гуманитарных технологий являются креативное мышление и профессиональная этика. Под культурой творчества понимается феномен, который объединяет творчество человека и высокий уровень организации этого творчества. Этот процесс возможно построить только на основе актуализации интеллектуально творческого потенциала личности и сознательного его использования в форме творческой деятельности человека с опорой на опыт, накопленный историей человечества в области решения творческих задач [6].

Гуманизация, гуманитаризация, информация – три ведущих принципа новой парадигмы образования, сущность и цель которой – изменение межличностных отношений, наполнение содержания образования, повышение уровня информационной культуры человека. Таким образом, модель новой парадигмы образования представляется как система построения с учетом ценностей XXI века: субъективность, диалогичность, экзистенциальность, развивающая направленность, интегрированность, фундаментальность [7, с.269].

В заключении хотим отметить, что нами выявлены следующие педагогические условия, которые способствуют формированию миропонимания у молодежи. Это процедурные условия (условия, связанные с познанием окружающего мира, себя и окружающих людей), т.е.:

- а) совокупность знаний о мире, входящих в структуру миропонимания;
- б) система интеллектуальных, деловых и практических навыков;
- в) опыт надежного и волевого отношения к самому себе, к людям, к миру в системе миропонимания.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан “Об образовании” (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.10.2011 г.).
2. Гайдина Е.А., Пылова А.В., Болотова У.В. Гуманизация современного образования//Россия и Европа: связь культуры и экономики // Материалы XIV МНПК. Прага. 2016. С.422-424.
3. Сатбаева Ш. Шакарим Кудайбердиев. Алматы, 1990.
4. Рысбеков Т.З. Тарихи тұлғалар: уақыт және өмір жолдары. Алматы, 2014.
5. Дормидонтова Л.П. Гуманитарные технологии как одна из условий творческого развития личности // Россия и Европа: связь культуры и экономики // Материалы XIV МНПК. Прага, 2016. С.155-157.
6. Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере. Словарь справочник / Под общ.ред. Т.А. Барышевой. СПб., 2014.
7. Насибулина М.Н. Педагогические идеи XXI века: гуманное образование // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы XIV МНПК. Прага, 2016. С.268-270.

Humanization and humanitarization of education- basis for sustainable development of society and the formation of outlook of youth

Saltanat Rysbekova¹, Tuyakbai Rysbekov², Shyntimirova Bayan³

¹Doctor of Historical Sciences, Acting professor of history of Kazakhstan, Kazakh National University named after Al-Farabi Kazakh National University, 71, Al-Farabi Ave., Almaty, 050040, Kazakhstan;
Email: saltanat.rysbekova@mail.ru

²Doctor of Historical Sciences, professor of history of Kazakhstan, West Kazakhstan State University after M.Utemissov 162, Dostyk-Druzhba Ave., Uralsk, 090000, Kazakhstan;
Email: tuyakbai.rysbekov@mail.ru

³Doctor of Historical Sciences, professor, Development Manager, West-Kazakhstan Innovation and Technology University, 12 in, G. Karash St., Uralsk, 090000, Kazakhstan;
Email: saltanat.rysbekova@mail.ru

This article discusses the humanization and humanization of education, which are the basis of sustainable development of society and the formation of youth outlook and trends of modern education in the process of humanization. The article defines the general historical description of "humanism" concept, "liberal education." Showing the formation of young people through

the understanding of the world of arts education and its role in the creation of intellectual protection as well as the special role of the intelligentsia in resolving these issues.

The authors also examined the issue of formation of personal qualities, competence and competitiveness of young specialists. Attention is paid to humanitarian technologies as one of the conditions of creative development of the person. Therefore, modern education is impossible without personality-developing, problematic, interactive and reflective technologies, efficient technology of speech activity, which are a means of understanding the meaning of any educational information.

Key words: humanism, liberal education, competitiveness, spiritual culture, competence, intelligence, learning process, creativeness, humanitarian technologies, informatization, intellectual environment, pedagogical situation.

References

1. Law of Republic of Kazakhstan about Education (with amendments and additions 24.10.2011)
2. Gaidina, E. Pilova, A.B. Bolatova, U.B. Humanization of contemporary education//Russian and Europe: the relationship of culture and economy/materials XIV. ISPC- Prague.2016 Pp. 422-424.
3. Satbaeva, Sh.Shakarim Kydaiberdiev. Almaty, 1990.
4. Ryzbekov, T.Z.Historical figures: time and way of life. Almaty, 2014.
5. Dormidontova, L.P. Humanitarian technologies as one of the conditions of creative development of the personality// Russian and Europe: the relationship of culture and economy/materials XIV. ISPC Prague, 2016. Pp.155-157.
6. Creating an innovative system of training of specialists in the field of humanitarian technologies in the social sphere. Reference Dictionary/ under general ed.Barisheva, T.A-Spb: DBM-2014.
7. Nasibyllina, M.N. Pedagogical ideas of XX c: education of humanity // Russian and Europe : the relationship of culture and economy/materials XIV. ISPC. Prague, 2016. P.268-270.

НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИ-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Порезанова

Порезанова Елена Владимировна — доцент, канд. экономических наук, доцент кафедры экономической теории и национальной экономики,
Саратовский государственный университет.

83,ул. Астраханская, г. Саратов,
410012, Россия;

E-mail: porezanova.elena@yandex.ru

В статье рассматриваются гуманистически-синергетические концепции образования,

проводится их сравнение, раскрыты особенности гуманизации образования в современных условиях, выделена необходимость гуманизации образования и использования идей синергетики в образовательном процессе, проведено сравнение гуманистически ориентированной педагогики и традиционной педагогики.

Ключевые слова: гуманизация образования, синергетика, гуманистически ориентированная педагогика.

Реалии сегодняшнего дня диктуют смену парадигмы образования и необходимость внедрения гуманистически-синергетической концепции образования. Эта концепция включает в себя гуманистический подход и синергетический подход в образовании. Это целостная система составляющих, признаков, черт, форм и методов гуманизации образования и использования синергетики в образовательном процессе. Это не одномоментный акт, а длительный, многофазный, поэтапный процесс реализации концепции гуманистически-синергетического подхода в образовании.

Необходимость гуманизации образования неоспорима, так как в современных условиях снижаются моральные нормы, нравственные же ценности считаются немодными, архаичными, устаревшими. Происходит подмена нравственных норм, моральных ценностей аморальными нормами, «новыми» понятиями и законами жизни. Это находит воплощение в аморальном поведении членов общества, то есть граждан страны, родителей, иногда учителей, и, конечно же, учеников.

Применительно к образованию это выражается в навязывании западных «ценностей», стиля мышления и западной философии и манеры поведения всех субъектов образования. Снижение качества материала в учебниках, «протаскивание» некорректных ситуаций, аморальных принципов в российские учебники приводит к разложению, растлению учащихся, и внедрению в их сознание западных «ценностей». Поэтому необходима гуманизация образования в сложившихся условиях существования нашего общества и системы образования.

Гуманизация образования предполагает формирование нравственных принципов отношений между людьми, в основе которого лежит забота о человеке, стремление к улучшению его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей, свободное развитие индивида, его природных задатков и способностей. Это может выражаться в интересе к личности обучающегося, его внутреннему миру, устремлениям, самореализации и находит отражение в личностно-ориентированных технологиях, применяемых в образовательном процессе [1, с.93].

В философском словаре находим следующее определение гуманизма: «Гуманизм (от лат. Humanus – человеческий) – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на

свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» [2, с.136].

Исходя из этого, можно утверждать, что гуманизм – это обращение к потенциалу лучших личностных качеств человека – духовной полноты, альтруизма, творческой активности, доброй воли, самоуправления, умения решать сложные практические задачи и пр. Он формирует выраженную индивидуальность в целом гармонично развитой одухотворенной личности.

Вместе с тем, необходима реализация синергетической составляющей в образовательном процессе. На современном этапе развития общества необходимо нестандартное мышление, возможность быстро ориентироваться в изменяющихся рыночных условиях, креативно оценивать сложившуюся ситуацию. Эти навыки может дать использование синергетического подхода в образовании.

Синергетическая концепция образования будет способствовать формированию нового качества образования. Это предполагает реализацию синергетического подхода в учебно-воспитательном процессе, отражение идей самоорганизации в существующих образовательных программах и введение специальных дисциплин в образовательные программы, раскрывающих основные положения синергетики и ее мировоззренческую, воспитательную и развивающую функции. Одним из важных условий реализации синергетического образования является обновление содержания экономических предметов. При этом следует отметить междисциплинарность синергетики как науки.

Синергетика «предполагает переход от линейного мышления, характеризующегося пониманием развития как предзаданного, жестко детерминированного, не имеющего альтернативы, наличием прямой зависимости между внешним воздействием на систему и ее поведением, к *нелинейному*, допускающему множественность путей ее развития» [3, с.6]. Итак, обучение основам синергетики повышает качество мышления и формирует нелинейный стиль мышления, то есть способствует развитию личности, что является главной целью модернизированного образования. Таким образом, наметился поворот в человеческой деятельности, науке и ее методологии от одномерного, линейного мышления, характерного для привычной жизни и классической науки, к мышлению многомерному, творческому, нестандартному и вероятностному, то есть нелинейному.

Овладение нелинейными способами (или синергетическими подходами) действий приводит к пониманию того, как умело и рационально поступить со сложными системами, как оптимизировать

свою деятельность в условиях неустойчивого развития различных событий в окружающем мире.

Конечным этапом развития нелинейного мышления можно считать формирование синергетического стиля мышления. Под синергетическом стилем мышления следует понимать мыслительный процесс, ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений всего сущего, осознание мироустройства, основанного на чередовании устойчивости и неустойчивости, и осмысление многомерности и неоднозначности параметров окружающей нас действительности. Мыслительные процессы в данном стиле не опровергают достоинства различной формы мышления, они их развивают, раздвигают рамки их сферы действия и придают процессу мышления гибкость, динамичность, мобильность и интегративность.

Как справедливо отмечает В. А. Игнатова, активному внедрению идей синергетики в образование препятствуют прежде всего традиционное педагогическое мышление и убежденность разработчиков содержания образования в том, что будто бы должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в образовании. По этим причинам статус синергетики в системе педагогической науки еще не вполне определен.

В. А. Игнатова выделяет три важнейшие составляющие использования идей синергетики в образовании:

- дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования;
- использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем;
- применение в управлении учебно-воспитательным процессом [4, с.28].

Следует провести сравнение черт, признаков традиционной педагогики, синергетики и гуманистически ориентированной педагогики. Это сравнение представлено в таблице 1.

Таблица 1. Черты и признаки синергетики, традиционной педагогики и гуманистически ориентированной педагогики

| Традиционная педагогика | Синергетика | Гуманистически ориентированная педагогика |
|-------------------------|---|---|
| Консервативность | Динамизм | введение понятия "свободы учения" |
| иерархичность структуры | Взаимодействие элементов как единого целого | взаимодействие обучающего и обучаемого с целью содействия в |

| | | |
|---|---|--|
| "руководство-подчинение» | динамическая иерархичность; | созидании своей личности, |
| Контролирование поведения | отражение идей самоорганизации в существующих образовательных программах и введение специальных дисциплин в образовательные программы | ищающие технологии обучения и воспитания, не унижающие личность и не требующие физического и нервного перенапряжения; |
| объектное отношение к учащемуся | субъект-субъектные отношения | - индивидуальный подход, т.е. уникальный стиль обучения каждого человека (центрация на потребностях, интересах обучающегося) |
| Пассивная роль учащегося | Активная роль, выражающаяся в умении предвидеть возможное развитие событий, также она способна предотвратить возможные рецидивы нежелательных событий, что и означает обладать опережающей деятельностью. | Активная роль самостоятельность в выборе того, чему, как и сколько он будет учиться) |
| Уравнительный подход к обучающимся и процессу обучения и воспитания | Системный подход как синтез многофакторных взаимодействий встречных процессов воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся | дифференцированный подход, при котором учитываются потребности, особенности и склонности обучающихся |
| Безальтернативность обучения | Многовариантность обучения и самоорганизация | вариативность содержания обучения |
| Одномерное мышление | синергетический стиль мышления есть гармоническое сочетание различных подходов и стилей мышления-мышлению многомерному, творческому, нестандартному | Творческий, духовно-нравственный стиль мышления |

Для внедрения гуманистически-синергетической концепции образования должны быть сформированы следующие условия:

подготовлены субъекты образования к новому процессу, само общество должно осознать важность внедрения этой концепции, необходимо разработать методики реализации данной концепции образования, а также должны быть приняты законодательно - правовые акты по этим вопросам и разработаны компетенции для реализации данной концепции. При этом следует учитывать особенности гуманизации образования. Эти особенности представлены в таблице 2 [составлено по: 1, с.97-98].

Таблица 2. Особенности, учитываемые при гуманизации обучения

| Виды особенностей | Содержание особенностей |
|--|--|
| Психолого-возрастные особенности обучающихся | Психолого-физиологические характеристики возраста влияют на мотивацию, постановку целей обучения, выбор методов, форм и приемов работы. Возрастные особенности изменяют восприятие содержания обучения и оценку взаимоотношений в учебном процессе, иногда – в значительной степени. В свою очередь, мотивирующая постановка целей, выбор содержания обучения, педагогической технологии позволяет индивидуализировать обучение, учесть личностные особенности каждого. |
| Взаимодействие обучающего и обучаемого | Целью содействия в созидании своей личности, установлении собственного отношения к миру и людям. Характер межличностного взаимодействия по типу субъект-субъектных отношений является обязательным условием гуманизации обучения. |
| Дифференцированный подход, | Учитываются потребности, особенности и склонности обучающихся. Составление программы, планирование, подбор учебников, учебных пособий и других материалов осуществляются не только в соответствии с требованиями государственных стандартов, но и с учетом уровня знаний, форм и условий обучения. |
| Вариативность содержания | Предполагает право выбора учащимися на различных этапах учебной деятельности, что соответствует личностным устремлениям подростков и молодежи и высоко ими ценится. Особо нужно отметить использование учебников. В современных условиях существуют вариативные учебники и учебные пособия. Задача преподавателя состоит в том, чтобы ознакомить обучающихся с различными учебниками, пособиями, монографиями, хрестоматиями, охарактеризовать их с точки зрения современных научных подходов, предлагаемой системы взглядов на изучаемую дисциплину. Кроме того, в школе и на первых курсах вузов важно научить пользоваться научным и справочным аппаратом книги, посоветовать, в каких случаях эффективность использования того или другого пособия |

| | |
|--|--|
| | <p>выше.</p> |
| <p>Ситуация общения</p> | <p>особый вид учебной ситуации – это поле совместной деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится, организованное на гуманистических принципах. Данная учебная ситуация - это среда, мотивирующая успешное усвоение знаний и обретение компетенций, способствующая формированию самостоятельного суждения, креативному подходу к процессу познания. Такая психолого-педагогическая среда - и условие, и средство становления личности, а реализация подобной учебной ситуации имеет развитие личности своим конечным результатом.</p> |
| <p>Открытость общения и изменение роли учителя</p> | <p>самораскрытие как учащихся, так и преподавателя); преподаватель - фасилитатор обучения, то есть создатель определенной атмосферы в обучении, при которой учащиеся находят внимательное и поддерживающее отношение окружающих</p> |
| <p>Акцент на обучении через опыт</p> | <p>имитация на уроке реальных жизненных ситуаций, где сочетается развитие эмоциональной и когнитивной сфер учащегося</p> |

Таким образом, внедрение гуманистически-синергетической концепции образования – длительный процесс, однако необходимо скорейшее рассмотрение этой концепции, создание условий для ее реализации и переосмысление роли образования в современном обществе.

Библиографический список

1. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. №2. С.91-117.
2. Фролов И.Т. Философский словарь. 7-е изд. М., 2001. 719 с.
3. Абасов З. Инновация в образовании и синергетика // *Almamater*. 2007. № 4. С.3-12.
4. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. №8. С.26-31.

The necessity of introduction of humanistic – synergistic concept of education

Elena V. Porezanova –

Associate Professor, Professor, chair of economic theory and national economy,
Saratov state University,
83, Astrakhanskaya St., Saratov,
410012, Russia;
E-mail:
porezanova.elena@yandex.ru

The article discusses the humanistically-synergetic concept of education and compares them with the, the features of humanization of education in the modern conditions, highlighted the need for the humanization of education and use of ideas of synergetics in the educational process, a comparison of humanistic feelings and attractio-cally oriented pedagogy and traditional pedagogy.

Keywords: humanization of education, synergetics, humanistically oriented pedagogy.

References

1. Ivanova S. V. Gumanizatsiya obrazovaniya: tseli, zadachi i usloviya [Humanization of education: objectives, tasks, and conditions]. *Tsennosti i smysly* [of Values and meanings], 2010, no. 2, pp. 91-117 (in Russian).
2. Frolov I. T. *Filosofskiy slovar* [Philosophical dictionary]. 7-e Izd. Moscow: Respublika, 2001. 719 p. (in Russian).
3. Abasov Z. Innovatsiya v obrazovanii i sinergetika [Innovation in education and synergetics]. *Alma mater* [Alma mater], 2007, no. 4, pp. 3-12 (in Russian).
4. Ignatova V. A. Pedagogicheskie aspektysinergetiki [Pedagogical aspects of synergetics]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2001, no. 8, pp. 26-31 (in Russian).

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

А.А. Варакута

Варакута Алена Александровна – аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, 28, ул. Виллюйская, г. Новосибирск, 630126, Россия; E-mail: varakutaa@mail.ru

В статье анализируется проблема гуманизации оценки образовательных результатов, представлен обзор основных идей по проблеме, сформировавшихся в истории образования и педагогики. Исследование проводилось путем анализа и обобщения научно-педагогической литературы по вопросам организации обучения, а также научно-образовательной литературы по истории образования и педагогики. Рассмотрены методы оценки и сопровождающие их поощрения и наказания, применяемые в различные исторические периоды. Отражено развитие идей гуманизации образования и педагогической оценки. Приведены высказывания педагогов-гуманистов о методах оценки. С древних времен педагогическая оценка сопровождалась наказаниями, в том числе физическими. Наказания служили главным средством поддержания дисциплины в образовательных учреждениях. В то же время философы и педагоги призывают к гуманизации образования. С середины XX века начинает уделяться внимание личности обучающихся, изучаются психологические особенности оценки, совершенствуются методы и средства оценки.

Ключевые слова: гуманизация образования, педагогическая система оценки, поощрения, история образования, наказания

Гуманизм – это уникальный феномен, рожденный духовным развитием человечества и его борьбой за гармонию развития и иные общечеловеческие ценности. Гуманизация, как важнейшая характеристика концепции гуманизма, есть отражение идей гуманизма в обществе, и реализуется в зависимости от конкретных исторических условий, целей и задач социального развития на основе общечеловеческих ценностей [13, с. 204].

Гуманизация образования находит отражение в развитии системы педагогической оценки, применении её для мотивации обучающихся, стимулирования их лучших личностных качеств при уважительном отношении к его личности.

Чтобы определить пути совершенствования системы педагогической оценки в соответствии с принципами гуманизации, необходимо исследовать её развитие в историческом аспекте, выявить социокультурный контекст современных подходов к данной проблеме.

Исследование проводилось путем анализа и обобщения научно-педагогической литературы по вопросам организации обучения, а также научно-образовательной литературы по истории образования и педагогики

(А.Н. Джуринский, Д.И. Латышина, А. И. Пискунов, В.А. Попов и др.).

В первобытном обществе знания передавались от одного поколения другому в процессе бытовых отношений, а оценка использовалась для своевременного воздействия, правки выполняемых действий. При этом физические наказания практически отсутствовали и не были жестокими.

В школах древних цивилизаций массово и повсеместно применялись физические наказания плетью и палкой. И уже в это время в трудах философов и педагогов появляются первые рассуждения о необходимости гуманизации образования. Плутарх считал, что бить ребенка означало «поднимать руку на святыню», Квинтилиан – что воспитание должно формировать свободного человека, ребенок – «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно [6, с.61].

В средние века в образовательных учреждениях регулярно применялись наказания, которые носили характер морального и физического унижения. *На Востоке* наказания были регламентированы [6, с.87]. *В Китае* для наказания использовали бамбуковую трость, поэтому она являлась символом власти учителя и её размещали на видном месте в классе [6, с.97]. *В Западной Европе* обучающихся лишали еды, сажали в карцер, избивали. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже - по голому телу. В XIV-XV вв. розгу, палку и плеть заменил бич. Показательным было название учебника по грамматике – «Берегущая спину» [6, с.61].

В Средневековом Востоке учеников поощряли публично – лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями [6, с.87].

В это время в трудах философов и педагогов все чаще слышны гуманистические мотивы. Арабский писатель Мухаммед Ибн Сухнун (817-880) советовал наставникам избегать вспыльчивости и не превращать физическое наказание в избиение, ограничиваться тремя ударами, не применять физическое наказание к детям младше 10 лет, а также не поручать исполнение наказания старшему ученику [6, с.87]. Деятель церкви Ансельм Кентерберийский (1033-1109) призывал к отмене наказаний. Наставник детей французского короля Винсент де Бове (1190–1264) считал, что педагог должен действовать убеждением и принуждением, а телесное наказание является крайней мерой. Французский педагог Жан Шарль Герсон (1363-1429) призывал наставников к кротости и терпению («детьми легче руководить ласками, нежели страхом») [6, с.104].

В Московском и Русском государстве в XIV-XVII вв. в соответствии с «Домостроем» обучение и воспитание сопровождалось физическими наказаниями («воспитати в добре наказании»): «Казни сына своего от юности его, и покои ты на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавлявши от смерти» [8, с. 46-47].

Древнерусские традиции воспитания и обучения не отвергались и наставником детей царя Алексея Михайловича Симеоном Полоцким, в вопросе физических наказаний он следовал сложившейся практике, считая их одним из необходимых средств воспитания [9, с.163].

В школе ордена иезуитов жестко контролировалось соблюдение дисциплины, телесные наказания провинившихся поручали товарищам и специальным «корректором» [6, с.142]. Главным принципом жизни в иезуитском интернате было слепое подчинение авторитету наставника. Чтобы приобрести такой авторитет, предлагались три главных способа действий: заслужить доверие, заслужить любовь, заставить бояться. Учителю следовало выступать как бесстрастному судье. Педагог должен был заставить ребенка понять, что любой его проступок будет известен и наказан (лучше воздействовать «страхом бесчестия, нежели наказания») [6, с.141].

В XVI в. в иезуитских школах была впервые введена балльная система оценок «как способ усиления влияния общественности (в первую очередь родителей на ребенка), а также разграничение учащихся по их способностям, знаниям и социальному положению» [1, с.69].

Во второй половине XVI в. отметки стали применяться во многих учебных заведениях, что отражает «сдвиг в сторону реализации гуманистических идей воспитания» [1, с. 69], уход от телесных наказаний.

В эпоху Возрождения и Новое время главным средством поддержания порядка также были наказания.

Изучение принципов организации процесса обучения и процесса оценки образовательных результатов начинается с XVII в. В трактате «Законы хорошо организованной школы» Я.А. Коменский устанавливает «законы для испытаний». По итогам trimestрового экзамена определяются лучшие ученики и выдаются награды за прилежание [12, с.139]. Я. А. Коменский выступал против наказаний, и считал, что подлинная дисциплина должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга [9, с.181].

Английский философ и педагог эпохи Просвещения Д. Локк, изучал механизм мотивации и принципиально отвергал унижительные физические наказания (исключения могут быть лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения) [6, с.180].

В России в начале XVIII в. благодаря реформам Петра I возникает и интенсивно развивается система профессионального образования, совершенствуются и оценочные системы. Учеба стала одним из видов государственной службы, к школам применялся уголовный кодекс. Указом Петра I в 1707 г. была введена жесткая система наказаний учащихся. За прогулы взымали денежные штрафы, в случае неуплаты штрафов применялись телесные наказания; за побег из школы предусматривалась смертная казнь, за ходатайство об отсрочке от школы ученика могли

отправить в ссылку [9, с. 211].

В XVIII в. в российских учебных заведениях результаты оценки отражались в словесных характеристиках, которые содержали описание учебных успехов и неудач, прилежания, нравственных качеств, возможностей и темпов развития обучаемого. В таблице А.С. Пушкина дана следующая характеристика: «В российском и латинском языках: успехи в латинском хороши; в русском не столь тверды, сколь блистательны. Слабо прилежание. Одарен понятливостью и вкусом. Во французском языке: считается между первыми, весьма прилежен, одарен понятливостью, проницателен. В логике: хорошие успехи, неприлежен, весьма ленив» [14, с. 107-108].

В Смольном институте благородных девиц (1764 г.) по результатам публичных экзаменов выдавались знаки отличия – наградные ленты разного статуса, за учебные достижения выдавались книги, серебряные карандаши, ножницы и наперстки [14, с.108]. В Морском корпусе прилежным кадетам выдавали яблоки и груши; имена отличившихся заносили на красную доску; провинившихся «ставили под лампу» (под люстру в огромном зале), на обед им давали лишь хлеб и щи. Каждую субботу наказывали розгами воспитанников младших классов, получивших 0 или 1 балл (из 12) [14, с.109].

Глава Киевский учебного округа Н.И. Пирогов в статье «Нужно ли сечь детей» возражал против физических наказаний учащихся, так как розги уничтожают в ребенке стыд. Тем не менее, был вынужден подписать циркуляр допуская физическое наказание гимназистов [6, с.289].

К середине XIX века развиваются теории гуманизации дошкольного и школьного образования, усиливается внимание к личности обучаемого, изучаются возможности использования оценки для мотивации обучения. На основе теории Ж.-Ж. Руссо об идеальной природе ребенка возникает теория свободного воспитания, сторонники которой отвергали любое проявление подавления личности обучающегося, в том числе и использование оценок и экзаменов.

К. Д. Ушинский предлагая преобразования образовательной системы в целом, размышлял и о взаимосвязи оценочной системы и методики обучения, использовании поощрений и наказаний. В качестве наказания К.Д. Ушинский рассматривал замечания и снижение отметки за поведение [6, с.299]. Он полагал, что моральное поощрение является лучшим способом нравственного воспитания, развивающим в детях стремление идти вперед, сделав это естественной потребностью каждого ребенка [9, с.331].

Сторонник идей свободного воспитания Л. Н. Толстой считал, что в учебном процессе должна применяться система оценки, при которой отметки не дают никому преимущества, а служат для учеников оценкой их труда [15, с.142]. Традиционная практика одиночного опрашивания возмущала его, поскольку из него вытекает «начальническое отношение учителя к ученику»:

«Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного» [15, с.170]. Также относился он и к «экзаменам по вопросам», требующим «заучивания наизусть, слово в слово или предложение в предложение» [15, с.171]. Он считал, что студент, сдающий выпускной экзамен, «находится под угрозой одного из самых тяжелых наказаний – потери 10- и 12-летних гимназических, университетских лишений и отнятия тех выгод, ввиду которых он переносил 12-летние лишения» [15, с.228]. «Как скоро существуют экзамены с их настоящим устройством, переводные или выпускные — это все равно, непременно должно существовать и бессмысленное долбление, и лотерея, и личное расположение, и произвол профессора, и обман студентов.... экзамены не могут служить мерилем знаний, а служат только поприщем для грубого произвола профессоров и для грубого обмана со стороны студентов» [15, с.222]. «Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отвечающего на вопрос), является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется приготовлением к экзаменам или урокам. Ученик гимназии учится истории, математике и – еще главное – искусству отвечающего на экзаменах» [15, 171]. Решение он видел следующее: «Ежели посторонний хочет оценить эту степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний. Другого средства нет, и все попытки экзамена суть только обман, ложь и препятствия преподаванию. В деле преподавания один самостоятельный судья – учитель, и контролировать могут его только сами ученики» [15, 171].

Об организации обучения, об отметках и о экзаменах размышлял и Д.И. Менделеев. «Отметка служит помощью учителю, указателем ученику. Зачем еще сверх того экзамен со всеми его муками?» [8, с.284]. «Без учителей, знающих лично своих учеников, судить правильно об успехах учения невозможно», поскольку учитель знает и принимает во внимание личные качества учеников [8, с.284]. А в высших учебных заведениях устные экзамены «правильной оценки специальных знаний даже и дать не могут... спрашивать надо уже дело, а не одно "слово"» [8, с.289].

В 1860-х гг. в России были отменены телесные наказания в школе [6, с.282].

С 70-х гг. XIX в. в России ведутся дискуссии о целесообразности использования отметочной системы обучения и роли оценки в мотивации обучающихся. Сторонники оценок знаний баллами (В.А. Евтушевский, К.К. Сент-Илер, А. Рембрович) считали, что баллы позволяют объективно оценить степень познания ученика и сдерживают деспотичное отношение учителей к ученикам, а противники (А.Н. Страннолюбский, П.Г. Редькин, И.Ф. Рашевский, С. И. Миропольский) – что баллом нельзя измерить разные

нравственные свойства учеников, баллы вносят в отношения между учеником и учителем нежелательные элементы. В России, как и в некоторых странах Европы, в этот же период были практически осуществлены опыты по обучению без отметок [1, с.76-85].

В конце XIX – начале XX века В.И. Фармаковский предлагает использовать графические оценки, которые позволят награждать ученика не за высокие оценки, а за повышающиеся кривые успеваемости и затронуть его личные качества. Если существующая цифровая система отметок говорит ученику: учишься лучше, чтобы превзойти своих товарищей, то графическая система скажет: учишься лучше, чтобы быть лучше того, что ты есть [1, с.89-92].

В конце XIX – начале XX века развивается тестовая методика исследования индивидуальных особенностей и педология. Появляются и широко используются в школах тесты умственного развития.

В начале XX века П.Ф. Каптерев писал, что отметка, выраженная цифрой, не указывает на «связь ответа с личностью и обстановкой», не говорит «как получился этот результат, каковы именно его свойства, достоинства и недостатки». Он предлагал «вместо цифровых отметок ... проставлять письменные характеристики учащихся, их отношения к занятиям, их недочетов и их успехов». При этом, характеристики должны отражать «развитие и успешность, проявленные учащимися по сравнению его с ним же в прежнее время» [11, с.646-647].

В 1918 г. была отменена балльная система оценки знаний, все виды экзаменов, индивидуальная проверка учеников на уроке. Это послужило стимулом к разработке и внедрению новых технологий оценки, коллективных и индивидуальных форм работы и учета, самоучет: обучение по Дальтон-плану, студийная система занятий, проектная деятельность, обсуждения на собраниях коллектива и пр.

В этот период широкое распространение получает педология, в практике работы школ используются тесты успешности. Использование тестов позволяло изучать индивидуальные особенности учащихся, определять соотношения между фактическими знаниями учащихся и их способностями, уточнять требования к знаниям учащихся и, в общем плане, улучшать систему проверки в учебно-воспитательном процессе школы. В 1936 году любые тестологические испытания в российских школах были запрещены [10, с. 76]

Педагог С. Т. Шацкий считал, что для того «чтобы возможно было оценить результаты, нужно располагать материалом за длительный промежуток времени», зачеты и экзамены не дают объективной оценки, а заставляют «вырабатывать такую систему приспособления, которая сводит на нет всю как будто бы хорошо налаженную систему занятий» [16, с. 140-141]. У студентов «вырабатываются своего рода приспособительные навыки»

к процедуре экзамена и к характеру учителя [16, с. 311, 467]. Он считал, что акцент должен делаться на «культивирование внутренней дисциплины» [16, с. 22]. Обучение и контроль должны быть направлены на то, чтобы обучающиеся могли «применить те технические знания и умения, которые вырабатываются в школе, к своей работе в окружающей среде»: выступать с докладом, участвовать в общественной работе, на мероприятиях [16, с. 19].

Сторонник теории свободного воспитания, К.Н. Вентцель считал, что обучение должно быть основано на «методе сопровождения в ребенке творческих сил», должно «помочь ему самому собственными усилиями добиться ответа» на вопрос [4, с. 35-38, 5, с.39-41]. Контроль учителя призван направлять ученика по правильному пути в процессе обучения. Обучение должно осуществляться по плану, выработанному преподавателем совместно с учениками, ученики «являются самостоятельными исследователями, а учитель – только старшим товарищем их, помогающим им в самостоятельных изысканиях» [4, с. 33-34]. Общественное воспитание в школе реализовалось через выступления и обсуждения на общих собраниях, которые сопровождаются «духом свободной солидарности» [5, с. 43-44].

Педолог П.П. Блонский, анализируя прежнюю организацию учебного процесса в гимназиях, писал: «В гимназии получила огромное значение канцелярия, и ученик был лишь фамилией в журнале, входящим и исходящим "делом". Оценка его успехов стремилась стать идеально механической, средним арифметическим из отдельных цифр ... Идеальный учитель был бездушной бюрократической машиной, для которого существовали лишь фамилии учеников и высчитывание баллов для них. В это же время возник "культ тетрадок", дающий возможность окончательно механизировать оценку ученика посредством подсчета "ошибок"» [3, с. 172-173]. П.П. Блонский считал, что «новую» школу необходимо строить на принципах «учитель – лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка» [3, с. 104], вместо экзаменов – испытаний знания книги, должны быть испытания «общей умственной и практической одаренности ребенка», вместо вопросно-ответной формы обучения – задача и рассказ [3, с. 103]. Инструментом для таких испытаний он видел тесты.

В 1931 году принимается постановление о восстановлении испытаний, в 1935 году – о восстановлении 5-балльной системе оценки, в 1944 году словесные оценки были заменены на цифры 1, 2, 3, 4, 5. В 1944 году так же было принято правительственное решение о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы [6, с.374].

Ш.А. Амонашвили причину восстановления отметок видел в том, что «еще не были созданы педагогические, социальные и экономические предпосылки для построения обучения, основанного на развитии педагогом познавательной активности и самостоятельности школьников». [1, с.105].

С конца 50-х – начала 60-х гг. начинается новый этап развития

российского образования – переход к новому содержанию образования, которое обеспечивает общее развитие учащихся, развитие их интеллектуальных способностей, умения мыслить обобщенно, самостоятельно, критически, творчески. Вновь возникают дискуссии о недостатках системы оценки.

В 80-х-90-х годах Ш.А. Амонашвили проводит исследование воспитательной и образовательная функции оценки с позиции гуманной педагогики, эксперименты по безотметочному обучению.

После 1987 г. возникают средние школы нового типа (лицеи, гимназии и колледжи), которые получают право на инновации, в том числе и корректировку форм и методов занятий, методов оценки [6, с.416].

С конца 80-х гг. XX в. с появлением в учебных заведениях персональных компьютеров и неофициальным снятием запрета на тесты, начинают разрабатываться методы компьютерного тестирования [7, с. 21-22].

Глобализация, как основная тенденция развития образования с её интеграцией, унификацией, стандартизацией и расширением информационного пространства [2, с. 8] влияет на применяемые процедуры оценивания. В 2003 году Россия вошла в Болонский процесс, приняв обязательства, связанные с новой системой образования, в том числе и новые способы оценки образовательных результатов.

В вузах начинает вводиться балльно-рейтинговая система оценивания, направленная на повышение мотивации обучающихся и обеспечение объективности в оценке образовательных результатов. Для отражения образовательных результатов и профессиональных достижений используются портфолио.

С целью реализации принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся, закреплённых на законодательном уровне, с 2001 года вводится единый государственный экзамен. В школах и вузах начали широко применяться тесты. С 2003 года начинает развиваться дистанционное обучение. Для оценки начинают применяться мультимедийные и интернет-технологии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. С возникновения человеческой цивилизации и вплоть до XIX века обучение и педагогическая оценка сопровождалась наказаниями, в том числе физическими. Наказания служили главным средством поддержания дисциплины в образовательных учреждениях. В то же время философы и педагоги призывают к гуманизации образования. С середины IX века начинает уделяться внимание личности обучающихся, изучаются психологические особенности оценки, совершенствуются методы и средства оценки.

В настоящее время гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки,

особенностям развития, способностям и интересам человека гарантированы Законом об образовании в РФ.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование. Москва, 1984. 296 с.
2. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм : [монография] / Е. В. Андриенко ; Новосиб. гос. пед. ун-т. 2-е изд. Новосибирск, 2014.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский ; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева ; Ин-т теории и истории педагогики АПН РСФСР. М., 1961. 695 с.
4. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1923. 149 с.
5. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1923. 103 с.
6. Джурицкий А.Н. История педагогики : учебное пособие для студ. педвузов. М., 2000. 432 с.
7. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения : учебное пособие для вузов по пед. специальностям : рек. УМО вузов РФ / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. М., 2007. 224 с.
8. История педагогики в России : хрестоматия : для гуманитар. фак. вузов / сост. С. Ф. Егоров. М., 1999. 400 с.
9. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под общ ред. акад. А. И. Пискунова 3-е изд., испр. и доп. М., 2007. 496 с.
10. Калдыбаев С. К. Проблема контроля результатов обучения в историческом педагогическом опыте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 30. с. 68-77.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; сост. П. А. Лебедев ; АПН СССР. М., 1982. 704 с.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т.2 М., 1982. 576 с.
13. Пушкарёва Е.А. Гуманизация образования как нравственный фундамент развития общества // Философия образования. 2009. № 1. С. 200-204.
14. Рязанцева Ю.В. Основные тенденции развития систем оценки знаний, умений и навыков обучаемых в отечественной педагогической практике// Научно-информационный журнал Армия и общество. 2008. № 1. С. 107-121.
15. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М., 1989. 544 с.
16. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. М., Т. 3., 1964. 492 с.

HUMANIZATION OF EDUCATION AND SYSTEM OF ASSESSMENT OF STUDENT'S PERFORMANCE IN THE HISTORICAL ASPECT

Alena A. Varakuta –

Postgraduate student of the 1st course of the chair of Pedagogy and Psychology of Institute of History, Humanities and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,

28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russia;

E-mail: varakutaa@mail.ru

The article analyzes the problem of humanization of the educational assessment of student's performance, provides an overview of the main ideas on the problem, formed in the history of education and pedagogy. The study was conducted by means of analysis and generalization of scientific-pedagogical literature on the issues of organization of training and scientific and educational literature on the history of education and pedagogy. The article considers methods of assessment and their accompanying rewards and punishments used in different historical periods. Reflects the development of the ideas of humanization of education and educational assessment. Areshown the words of the teachers-humanists on the assessment methods. Since ancient times, assessment of student's performance accompanied by punishment, including physical. Punishment served as the main means of maintaining discipline in educational institutions. At the same time, philosophers and educators are calling for the humanization of education. From the middle of the XIX century is being paid attention to the personality of students, examines the psychological characteristics of the assessment, improving the methods and assessment tools.

Keywords: humanization of education, system of assessment of student's performance, rewards, history of education, punishment

References

1. Amonashvili Sh. A. educational evaluation of pupils ' learning : an experimental-pedagogical research / Sh. A. Amonashvili. Moscow, 1984. 296 p.
2. Andrienko E. V. teaching professionalism : [monograph] /E. V. Andrienko ; Novosibirsk, 2014.
3. Blonsky P. P. Elected pedagogical works / Blonsky ; comp. N. I. Blonskaya, A. D. Sergeeva, Institute of theory and history of pedagogics of APN of the RSFSR. Moscow, 1961. 695 p.
4. Wentzel, K. N. New ways of education and education of children. M., 1923. 149 S.
5. Wentzel, K. N. The theory of free education and the ideal kindergarten. M., 1923. 103 p.
6. Dzhurinsky A. N. History of pedagogy : textbook for stud. Of teacher training institutions. M., 2000. 432 p.
7. Zvonnikov V. I. Modern means of estimation of results of training : textbook for universities PED. specialties : rivers. Of Association of universities of the Russian Federation / V. I. Zvonnikov, M. B. Chelyshkova. M., 2007. 224 p.
8. History of pedagogy in Russia : a reader : for the Humanities. FAK. universities / ed. S. F. Yegorov. M., 1999. 400 p.
9. History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society until the end of XX century : a textbook for educational institutions / Under the General editorship of Acad. A. I. Piskunov. 3-e Izd., Rev. and extra M., 2007. 496 p
10. Kaldybayev K. S. the Problem of control of learning outcomes in the historical pedagogical experience // Izvestia Russian state pedagogical University. A. I. Herzen. 2007. Vol. 8. No. 30. p. 68-77.
11. Kapterev P. F. Selected pedagogical works / P. F. Kapterev ; comp. P. A. Lebedev ; the USSR APN. M., 1982. -704 p.
12. Komensky J. A. Selected pedagogical works : in 2 t. T. 2.M., 1982. 576 p.
13. Pushkareva E. A. Humanization of education as the moral Foundation of society development // Philosophy of education. 2009. No. 1. P. 200-204.
14. Ryazantsev Y. V. The Main trends in the development of systems for the assessment of knowledge and skills of trainees in the domestic pedagogical practice //Scientific-information journal the Army and Society. 2008. No. 1. P. 107-121.

15. Tolstoy L. N. Pedagogical works]. N. V. Baksan (Curly). M., 1989. 544 p.
16. Shatsky S. T. Pedagogical works : in 4 t. / under the editorship of I. A. Kairov. M., 1964. Vol. 3. 492 p.

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГУМАНИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ю. Скибо

Скибо Татьяна Юрьевна – старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, доцент,

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

54 «А», ул. Старых Большевиков, г. Воронеж, 394064, Россия;

E-mail: vaiu@mil.ru, tatskibo@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме гуманизации военного образования. В ней рассмотрены различные подходы и принципы гуманизации военно-профессионального образования, проанализированы противоречия, характерные для данного процесса в сфере высшей военной школы, описаны сущность и организационные особенности гуманизации процесса подготовки военного специалиста в практике российского образования. Основное внимание автора сосредоточено на специфике военного гуманизма и морально-психологическом аспекте формирования гуманности будущего офицера; предложены рекомендации по преодолению противоречий на пути гуманизации военного образования.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, гуманизация образования, гуманитаризация образования, гуманизация высшего военного образования.

Проблема гуманизации военного образования достаточно широко обсуждается в военной и научно-педагогической литературе по ряду причин. Зарубежные авторы указывают на отказ от техногенной парадигмы и переход на антропоцентрическую, связанный с глобальными кризисными явлениями на рубеже веков. Отечественными исследователями традиционно называются причины экономического и социального порядка, вызванные изменением политической ситуации в стране и ее трансформацией во все сферы жизни россиян. А.М. Мамчур пристальное внимание к гуманизации военного образования сегодня связывает с обострением международных отношений, бесконечными локальными вооруженными конфликтами, когда разрешение внутренних политических проблем осуществляется зачастую силовыми методами [1]. А.А. Караванов и И.Ю. Устинов указывают на необходимость преодоления обозначившегося раскола культуры, представленной гуманитарной и технической составляющей военного образования, важность усиления гуманитарной стороны в связи со сложившимся технократическим подходом к организации процесса обучения в военном вузе [2]. При этом практически все исследователи говорят об усложнении содержания гуманизации и гуманитаризации военного образования, понимая под гуманизацией степень проникновения гуманистических принципов в организацию всей жизни военного вуза, а под гуманитаризацией – усиление

роли гуманитарных дисциплин.

Однако нам представляется принципиально важным аспект морально-психологического обоснования гуманизации военного образования, поскольку сама постановка вопроса о человечности военных – людей, имеющих официальное право на насилие и убийство – ставит под сомнение возможность данных изменений. Очевидное противоречие связано и с тем, что в программных документах высшего военного образования сегодня говорится о потребности в формировании саморазвивающегося, творческого, конкурентоспособного военного специалиста, обладающего высоким уровнем общей и профессиональной культуры, который может ответить на вызовы современности, при том что практика подготовки офицера и условия несения воинской службы требуют беспрекословного подчинения приказу, действия по образцу и шаблону, отказа от инициативы, самостоятельности, собственной идентичности и личностного своеобразия.

В связи с этим очевидно, что высшая военная школа должна найти баланс между «гуманизацией» и «милитаризацией», реализуя оба подхода к рассмотрению гуманизма как такового: «пассивный», состоящий в принятии человека как данности, уважении его индивидуальности, признании его права на уникальность без требований перемен и соответствия ожиданиям; или «активный», заключающийся в самоизменении, стремлении к самоактуализации, личностному росту, преодолению себя. Представляется, что в самом человеке обе данных позиции выражены одновременно и отражают объективное соотношение стабильности и динамики, обусловленное текущей жизненной ситуацией и решаемыми задачами. В военной среде, по мнению Т.А. Волковой, В.И. Маркова преобладает второй подход, называемый ими «мужским» типом гуманизма, требующим преодоления себя и возвышения над самим собой, внутренней перестройки и самоизменения, обусловленного особенностями профессиональной деятельности [3].

Рассмотрение морально-психологического аспекта гуманизации военного образования следует начать с анализа терминологического аппарата.

С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют «гуманность» как человеколюбие, отзывчивость, человечность, уважение к человеческому достоинству. В основе формирования данного личностного качества – повседневное отношение человека к окружающим, реализующееся в конкретных поступках. Его приобретение с психологической точки зрения обусловлено тремя объективными факторами, действующими в тесной взаимосвязи: это среда, демонстрирующая модели гуманного поведения и влияющая на формирование сознания индивида (в нашем случае – на приобретение устойчивых убеждений и приобщение к идеалам гуманизма); это деятельность – собственная активность субъекта по реализации

воспринятых моделей поведения; и оценка – внутренний и внешний эмоциональный отклик, который позволит закрепиться формирующемуся навыку или заблокирует вырабатываемую форму реагирования. Только таким образом, через приобретение глубокой осознанности в правоте и необходимости своих действий, через устойчивость реакций, представленных навыком или этической привычкой, можно рассчитывать на возникновение гуманности как личностного качества при условии наличия выработанного положительного отношения к нему с точки зрения взаимосвязи сознания и поведения.

Другим психологическим основанием формирования гуманности как характерологического признака человека является его потребность в самоутверждении, эмоциональном контакте, любви, признании, ощущении чувства собственного достоинства и благополучия значимых других. Поэтому о гуманности можно говорить как одном из важнейших личностных качеств, которое представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств и характеристик личности, состоящих в осознанном и сопереживаемом отношении к человеку как высшей ценности.

Следовательно, становление личности будущего офицера в высшей военной школе должно опираться на антропоцентрическую парадигму организации обучения, когда сам курсант воспринимается как высшая ценность и помещен в центр образовательного процесса. Очевидно, что эта задача может быть решена только при условии гуманизации всех сторон вузовской жизни.

Моральный аспект гуманизма как нравственно-психологической характеристики личности состоит в отказе от идей и методов господства, подавления и насилия; он неразрывно связан с понятием свободы и долга (трактуемой как «свобода для», а не «свобода от»), с осознанным принятием на себя обязательств и наложением ограничений, с умением управлять и жертвовать собой в ситуациях, заданных извне, ради гуманистических целей и идеалов. Системообразующим фактором в мировоззрении гуманиста является сам человек, а морально-нравственными основаниями жизни и деятельности – та система ценностей, которая имеет в своем начале гуманистические основания, состоящие в понятиях принятия, заботы, ответственности, сотрудничества, веры в положительную природу человека.

С этих позиций гуманизацию учебно-воспитательного процесса в военном вузе следует рассматривать как «преодоление отчуждения образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития» [4]. Основной целью и смыслом педагогического процесса, организованного таким образом, становится развитие личности курсанта, что, в свою очередь, должно стать ведущим показателем работы преподавателей, заведения высшей военной школы и системы образования в целом. В связи с этим могут быть выделены следующие морально-

нравственные основания – приоритеты педагогической деятельности, которые содержательно составляют сущность процесса гуманизации военного образования:

1) формирование у курсантов представления о неоднозначности окружающего мира как совокупности взаимосвязанных, взаимозависимых, а порой противоречивых составляющих;

2) формирование уважительного отношения к природной и социальной среде, в которой находится курсант; выработка этических правил, демонстрирующих ответственное отношение к их состоянию;

3) формирование толерантности и глубокой убежденности о необходимости сотрудничества и поиска решения спорных вопросов мирным путем;

4) воспитание самоуважения, личной чести и чувства собственного достоинства в атмосфере принятия различных точек зрения, поощрения инициативы и самостоятельности в обсуждении возможных исходов принятия решения с точки зрения общественной пользы.

Данные задачи могут быть решены только при условии отказа от стереотипов организации военно-профессионального воспитания и обучения. Очевидно, что гуманизация высшей военной школы невозможна без реализации личностно ориентированного подхода, основанного на принципах гуманистической педагогики, основополагающими из которых являются принцип непрерывного развития личности, полисубъектного подхода к организации процесса взаимодействия преподавателя и курсанта, культурологического подхода к отбору содержания обучения, индивидуально-творческого подхода к организации деятельности обучающегося, выделенные Е.Н. Шияновым. Это и принципы принятия как данности, опоры на общечеловеческие ценности и принцип субъектности, описанные П.И. Пидкасистым.

Реализация данных принципов в практике обучения свидетельствует о том, что культурный, социально-нравственный и профессиональный потенциал личности оптимально формируется тогда, когда обучающиеся включены в разнообразные виды продуктивной деятельности, в которой они являются субъектами. Эта закономерность позволяет снять противоречие между деятельностным и личностным подходами к образованию, которое, по мнению некоторых исследователей, присуще организации профессиональной военной подготовки [2, 5]. Более того, иногда деятельностный подход в обучении и воспитании военного специалиста противопоставляется гуманизации военного образования [3].

С точки зрения морально-психологических оснований гуманизации профессионального военного образования нам в большей степени интересна реализация принципа профессионально-этической ответственности педагога, поскольку одной из основных проблем гуманизации военного образования

сегодня является именно готовность преподавателя принять данные гуманистические принципы и реализовывать их в своей деятельности. Исследования практики организации обучения и воспитания курсантов преподавателями и офицерами российских вузов свидетельствует о том, что осознание и реализация ими нравственности, духовности, человеческой чувственности и эмоционально-ценностного отношения к миру и людям является на сегодняшний день той проблемой, от решения которой напрямую зависит качество гуманизации военного образования [3, 6].

В связи с этим к традиционно выделяемым направлениям работы по гуманизации профессиональной подготовки будущих офицеров, состоящим в увеличении доли и повышении эффективности преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в принципиальном усилении гуманитарной направленности военно-технических и оперативно-тактических дисциплин, на наш взгляд, важно добавить работу с преподавательским и офицерским составом вуза по рефлексивному анализу собственных морально-нравственных оснований и их коррекции в случае необходимости.

Очевидно, что сущность процесса гуманизации военного образования состоит не в изучении теории человеколюбия, а в формировании данного личностного качества у курсанта, на что должен быть направлен каждый элемент среды военного вуза. При этом гуманизация военного образования невозможна без внутренней уверенности в ее необходимости у преподавательского и офицерского состава, работающего с обучающимися, без готовности следовать тем гуманистическим идеалам и педагогическим принципам, которые были охарактеризованы выше.

Обсуждение проблемы гуманизации и гуманитаризации военного образования обычно касается следующих проблем: отсутствие эффективных методик мирного решения конфликтов и ненасильственных способов преодоления разногласий; поиск и внедрение методов и форм учебной работы, развивающих критическое мышление курсантов; отсутствие эффективных методик воспитательного воздействия, отвечающих современным запросам формирования толерантности и чувства собственного достоинства, адекватной системы ценностей, самосознания и самоопределения [7]. Еще раз обратим внимание на то, что данный перечень не отражает всей проблематики процесса гуманизации военного образования. На наш взгляд, ее решение связано не столько с изменением стандартов военного образования и поисков новых форм и содержания, сколько с пересмотром подходов самих преподавателей к организации процесса взаимодействия с курсантами на основе изменения внутренних установок, отказом от «предметоцентризма», «наполнительного обучения» и натаскивания. Представляется, что гуманизация военного образования только тогда будет достигать цели, когда приобретаемый курсантом опыт (знаниевый, практический, творческий), вне зависимости от учебной

дисциплины и вида деятельности, будет иметь личностный смысл. В связи с этим основным условием гуманизации военного образования мы считаем организацию психолого-педагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессорско-педагогического и офицерского состава военного вуза, основной целью которой является формирование гуманистических оснований собственной профессиональной деятельности на основе знаний психологических особенностей развития курсантов, возможностей своих предметов и видов работы, владения арсеналом современных воспитательных методик и образовательных технологий при наличии высокой требовательности к себе.

Библиографический список

1. Мамчур А.М. Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности гуманизации военного образования // Проблемы социальной психологии личности. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30299.shtml.
2. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Актуальные проблемы гуманизации и гуманитаризации военно-инженерного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 57-85. URL: <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1498>.
3. Волкова Т.А., Марков В.И. Гуманизация и гуманитаризация военного образования. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. №19-2. С. 223-230.
4. Бонченков И.А. Гуманизация образовательного процесса высшего военно-учебного заведения. Омский научный вестник. 2008. № 2-66. С.87-90.
5. Евсеева Л.В. Обоснование необходимости гуманизации военного образования. Вестник военного университета. 2010. № 2(22). С. 31-35.
6. Теория и практика воспитания военнослужащих: учеб. пособие. М., 2005. 346 с.
7. Золоторевский С.В., Поршнева А.А., Семенов С.С. Цели, задачи, направления военного образования. // Теоретические и практические аспекты модернизации высшего профессионального образования: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф.; Кемерово, 2008. Кемерово, 2008. С. 11-14.

Moral and Psychological Aspects of Humanization in the Military Education

Tatiana Y. Skibo –

Senior Research Fellow at the Military Scientific and Educational Centre of the Air Force, the Air Force Academy named after prof. N. Y. Zhukovsky and Y. Gagarin.

54 "A", Staryh Bol'shevnikov str., Voronezh, 394064, Russia;

E-mail: yaiu@mil.ru, tatskibo@yandex.ru

The article is devoted to an actual problem of humanization of military education in Russia. It examines the different approaches to the humanization of military professional education and the principles of its implementation. Author analyzes the several amount of contradictions, which are the most widespread in connection with this process in the higher military school, describes the nature and organizational features of humanization in the process of preparing military specialists in the practice of Russian education. The main attention is concentrated on the specifics of military humanism and moral-psychological aspect of forming the humanity of a

future officer. This text also contains some recommendations on overcoming contradictions in the way of humanization of military education.

Key words: humanism, humanity, humanization of education, humanization and humanization of higher military education.

Referenses

1. Mamchur A.M. Psihologo-pedagogicheskie predposylki povyshenija jeffektivnosti gumanizacii voennogo obrazovanija (Psychological and Pedagogical Conditions of the Increasing of Humanization in the Military Education) // Sbornik: Problemy social'noj psihologii lichnosti. (Digest: The Problems of Social Psychology). Izd-vo: SGU, Saratov. 2008. (in Russian). [Jelektronnyj resurs (Web-source)] http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30299.shtml
2. Karavanov A. A., and Ustinov I. Y. Aktual'nye problemy gumanizacii i gumanitarizacii voenno-inzhener'nogo obrazovanija (Actual Problems of Humanization and Humanitarisation of a Military Engineering Education) // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki (Scientific Review. Pedagogical Sciences). 2016. Issue 3. Pp. 57-85. (in Russian). [Jelektronnyj resurs (Web-source)] <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1498> .
3. Volkova T. A., and Markov V. I. Gumanizacija i gumanitarizacija voennogo obrazovanija. (Humanization and Humanitarization of the Military Education) – Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv (Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts). 2012. Issue 19-2. Pp. 223-230. (in Russian)
4. Evseeva L. V. Obosnovanie neobhodimosti gumanizacii voennogo obrazovanija (Rationale for the Humanization of the Military Education). Vestnik voennogo universiteta (Military University Bulletin). 2010. Issue 2(22). Pp. 31-35. (in Russian)
5. Bonchenkov I. A. Gumanizacija obrazovatel'nogo processa vysshego voenno-uchebnogo zavedenija (Humanization of the Educational Process of the Higher Military Educational Institution). Omskij nauchnyj vestnik (Omsk Scientific Bulletin). 2008. Issue 2-66. Pp. 87-90
6. Teorija i praktika vospitanija voennosluzhashhih: uceb. posobie. (Theory and Practice of a Soldier's Education) M., 2005. 346 p.
7. Zolotarevskij S. V., Porshnev A. A. and S. S. Semenov. Celi, zadachi, napravlenija voennogo obrazovanija (Goals, Objectives, and Courses of the Military Education). // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty modernizacii vysshego professional'nogo obrazovanija: sb. st. vseros. nauch.-prakt. konf. (Theoretical and Practical Aspects of the High Professional Education's Modernization: Digest on the National Scientific-Practical Conference in Kemerovo). Ed. By N. Je. Kasatkina. Kemerovo, 2008. Pp. 11-14.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Я. Долежалова, Б. Ильюк

Долежалова Яна – доктор педагогики, PhD, зав. отделением педагогики кафедры педагогики и психологии Педагогического факультета Университета Градец Кралове, Чешская республика.

Ильюк Борис – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Педагогического факультета Университета Градец Кралове, Чешская республика.

Представлено развитие образования в школах Чешской республики с учетом его

современных тенденций, реализующееся на практике на двух уровнях: государственном и школьном. Государственный уровень отражает создание Национальной программы образования на ближайшую перспективу и представляет собой комплекс программ образования, в которых конкретизируются требования к их содержанию. На школьном уровне определены цели обучения и ожидаемые результаты в конкретных учебных предметах.

Ключевые слова: развитие образования в Чешской республике, куррикулярные документы, образовательные программы.

Введение

Современная действительность характеризуется социально-политическими и экономическими преобразованиями. Меняются условия на рынке труда и условия жизни молодёжи.

Наша страна открывается миру, стала членом Евросоюза. Это ведёт к расширению миграционных процессов, углублению глобализационных тенденций, открытости рынка труда как внутри страны, так и за её пределами. Мы становимся всё чаще и чаще свидетелями больших экологических и жизненных опасностей.

Изменения в образовании Чешской Республики

Ситуации, которые характеризуют изменчивость нашей эпохи, требуют от педагогов соответствующей готовности на них реагировать. Нет сомнений в том, что современный человек должен иметь хорошо сформированные компетентности в области языковой коммуникации, причем как на родном, так и на иностранном языке в личных и профессиональных целях. Это необходимо для оперативного решения возникающих проблем. Человек должен стремиться и быть способным к постоянному самосовершенствованию и обучению, уметь работать с информацией и информационными технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям, должен быть подготовлен к жизни в демократическом обществе, заботится о своём физическом, душевном и социальном здоровье, развивать в себе эстетические чувства, вести себя гуманистически и т.п.

Этот комплекс знаний, умений и установок, названный основными компетенциями (жизненными компетенциями) взят во внимание и государственной политикой в области образования и был включен в значимые куррикулярные документы. Заново сформулированные всеобщие цели, отражающие требования к современному человеку, были конкретизированы в новых куррикулярных документах, которые вступили в силу несколько лет тому назад.

В 2004 г. сформулированы демократические принципы образования учащихся в возрасте от 3 до 9 лет. После принятия нового закона о школе с 2005 г. развернулась подготовка к реализации нового куррикула для основной школы, в 2007 г. началась его практическая реализация в начальных классах.

Концепция указанных документов отличается от предыдущих. Документы имеют два уровня: государственный и школьный.

Государственный уровень представляет собой Национальную программу образования (так называемая «Белая книга»), который содержит требования к образованию и определяет перспективы его развития на ближайшее 10-летие. Из этой программы исходят *общие программы образования* (ОПО), которые конкретизируют обязательные требования и содержание образования на различных этапах образования. В них определены ожидаемый уровень дошкольного, основного и среднего образования и его соответствующее содержание.

Школьные образовательные программы (ШОП) являются документами на уровне школы. Создают их педагогические коллективы каждой отдельной школы, исходя из ОПО для каждого из этапов образования. Педагогические коллективы разрабатывают цели и учебный материал по годам обучения на основании принципов ОПО и с учётом особенностей конкретной школы, потребностей учащихся, а также исходя из собственного опыта.

Структура ШОП имеет также два уровня. Первый, *уровень целей*, составляет основные компетенции, которые должны быть сформированы посредничеством всех учебных предметов, и прежде всего, в различных видах деятельности учащихся. Второй уровень составляют так называемые *ожидаемые результаты* в конкретных учебных предметах. Эти результаты, имеющие деятельностный характер, связаны с основными компетенциями, которые являются конечным продуктом деятельности учащихся.

Следующим «новообразованием» ОПО является упор на *интегрирование содержания*. Здесь определены более широкие образовательные области, куда могут быть включены родственные предметы. Например, образовательная область «Человек и общество» включает историю и обществоведение. Это позволяет соединить сведения обоих предметов в рамках как метода проектов, так и посредничеством интегрированного предмета, если о его создании школа примет решение.

На актуальные проблемы и потребности нашего времени ОПО реагируют введением так называемых *трансверсальных тем*. Речь идёт о таких актуальных проблемах как экологическое воспитание, интеркультурное воспитание, воспитание демократического гражданина и т.п. Каждая из школ может сама определиться, каким образом будет реализовано изучение этих тем. Вариантов есть несколько: то ли путём интегрирования тем в различные учебные предметы или же путём введения нового самостоятельного предмета.

Разработка ШОП открывает педколлективам широкие возможности для организации учебно-воспитательного процесса исходя из условий конкретной школы. Такой подход способствует углублению ее автономии. Вместе с тем на неё возлагается большая ответственность не только по

созданию «хорошего» куррикула, но и за его успешную реализацию. Для педагогического коллектива создание ШОП весьма трудоёмкое задание, которое требует проявления самостоятельности, ответственности, знаний современных тенденций развития образования и других профессиональных компетенций. Выполнение этого задания требует, чтобы формирование указанных компетенций осуществлялось в рамках института усовершенствования квалификации учителей.

Результаты эмпирических исследований

Наши избранные эмпирические исследования в основных и средних школах, а также общение с учителями свидетельствуют о том, что это задание ими воспринимается как весьма нелёгкое с профессиональной точки зрения, решение которого требует и временных затрат. Вместе с тем учителя указывают и на некоторые преимущества, связанные с разработкой ШОП (например, продумывание целей и содержания обучения, индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися). Исследование обнаружило и то, что в ряде школ создание ШОП недостаточно мотивируется [1]. Это вызывает опасения в том, что в некоторых педколлективах возможен формальный подход к делу и инертность устаревших форм и методов работы.

Также было обнаружено, что школах, где работают инновационно, подобные проблемы не возникают. Качественно высший подход к реализации новых требований к обучению наблюдается в малокомплектных школах, так как здесь применение разнообразных обучающих акций является естественным. В тоже время нагрузка, связанная с разработкой ШОП, по понятным причинам на эти школы является, несомненно, наиболее высокой.

Вывод

В этом учебном году начинается внедрение ШОП в 1-6 классах основных школ. Что же касается средних школ, создание этих программ лишь начинается. Надеемся, что новые импульсы в образовании и в будущем будут определять обучение и воспитание подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Doležalová J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR // Wiegerová A. Fórum o premenách školy v 21. storočí. Bratislava, 2007.
2. Rámcový vzdelávací program pro základní školy. URL: www.msmt.cz
Modern trends of education in the Czech Republic
Yana Dolezalova, Gradez Kralove, Chehiya
B. Pylk, Gradez Kralove, Chehiya

Presented by the development of education in the schools of the Czech Republic, given its modern trends, it is put into practice at two levels: national and school. State level reflects the creation of a national education program for the near future and represents a complex

educational programs that specify the requirements for their content. At the school level defined learning objectives and expected outcomes in specific academic subjects.

Keywords: development of education in the Czech Republic, kurrirulyarnye documents, educational programs.

References

1. Dolezalova Ya. K vibranim kyrrikylyarnim dokumentam reformi v CZ // Wigerova A. Fórum o premenách školy v 21. storočí. Bratislava, 2007.

2. Skorektirovanay obrazovatel'naya programma bazovogo obrazovaniya. URL: www.msmt.cz

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Жумарова

Жумарова Моника – профессор кафедры социальной педагогики университета, проектор.
г. Градец Кралове, Чешская Республика

Rokitanského 62

500 03 Hradec Králové

tel./fax.: +420 495063130

e-mail: monika.zumarova@uhk.cz

В статье рассматривается концепция профессии социального педагога, его функциональные обязанности, кратко описывается поле его деятельности и профессиональные компетенции, проблемы организационно-методической подготовки студентов в вузе, а также условия для реализации этой профессии. Описывается опыт подготовки социальных педагогов на педагогическом факультете в университете города Градец Кралове Чешской Республики и возможности дальнейшего трудоустройства подготовленных специалистов.

Ключевые слова: социальный педагог, компетенция, профессия, образование.

Введение

Педагогический факультет является старейшим и крупнейшим субъектом Университета города Градец Кралове. Его возникновению предшествовала долгая эпоха существования специализированных учреждений, занимающихся обеспечением образования населения, прежде всего, в Восточном регионе Чехии. Предназначением факультета является образование и обучение специалистов в аккредитованных педагогических и непедагогических программах в гуманитарной, педагогической, социальной, технической областях, а также в области физической культуры и искусства.

Наряду с педагогическим образованием факультет имеет долгую историю и большой опыт в подготовке экспертов, специалистов, воспитателей для внешкольных учреждений и работников для досуговой сферы. Первоначально учреждение ориентировалось только на подростков, но в последние годы в связи с потребностями практики и ожидаемого демографического развития, деятельность факультета направлена на подготовку специалистов, консультантов, социальных педагогов для досуга

взрослых, пожилых людей, людей с особыми потребностями, матерей, находящихся в декретном отпуске по уходу за ребёнком, различные маргинальные социальные группы, безработных и т.д.

Социальный педагог – воспитатель – специалист досуговой сферы (педагог свободного времени)

В современном обществе профессия как форма экономической активности является категорией социальной стратификации, которая позволяет формализовать навыки для выполнения определенной работы [2, с. 7]. С другой стороны, понимание профессии (специальности) происходит в сочетании с определенной группой профессий на основе долгосрочной теоретической и практической подготовки. Профессия, как правило, также связана с этическим кодексом, который обычно является частью присяги перед вступлением в должность. Однако неофициально это складывается в рамках профессии как ответственность.

Если мы хотим дать характеристику социальному педагогу, следует начать с главного – с понимания этой профессии. Эта характеристика является более или менее моделью данной профессии, по причине того, что как таковая в номенклатуре специальностей она по-прежнему отсутствует, хотя были предприняты большие усилия для её классификации.

Поэтому постоянно на практике мы сталкиваемся с традиционным обозначением «воспитатель», иногда используется название «педагог по организации досуга» и т.д., хотя такие обозначения не являются удачными. Если мы хотим определить модель социального педагога, то это оказывается не так ясно и просто по сравнению с педагогической профессией – учитель.

Хотя работа социального педагога во многом похожа и близка работе учителя, психолога, социального работника, специального педагога, она ни в коем случае не заменяет её, а только дополняет. Однако не хватает определения содержания этого поля деятельности, а также разграничения времени, практический объем является гораздо более многочисленными далеконе показывает тождественную константу времени, как школа. Социальный педагог/воспитатель не имеет никаких методических основ, учебных планов, а учебные программы нигде не определены. Широкий и не совсем ясный спектр влияния социального педагога, который традиционно ассоциируется с более низкими квалификационными требованиями, показывает, что положение и престиж этой профессии никогда не будет высоким и адекватным.

Краус [4, с. 34] определяет рамки основных функций социального педагога двумя направлениями: интеграционная и развивающая деятельность. В первом случае речь идёт, скорее, об оказании квалифицированной помощи и поддержке отдельных лиц или групп, находящихся в кризисных жизненных ситуациях, далее мы будем говорить о

них как о так называемых «клиентах». Вторая функция предназначена для влияния на желательное развитие личности в смысле воспитания здорового образа жизни, прежде всего, в области соответствующего и значимого заполнения досуга.

Если мы попытаемся определить положение социального педагога, то можно в целом сказать, что это профессиональный работник, который не только организует на профессиональном уровне воспитательный процесс и управляет им, но и воздействует на детей, подростков, взрослых и пожилых людей в целях их оптимального развития. Речь идёт как о целенаправленном воздействии на проведение свободного времени отдельными лицами, группами, так и о воздействии в области интеграции, консультирования и помощи в опасных и трудных ситуациях.

Структура деятельности социального педагога очень разнообразная, широкая и разносторонняя, все еще относительно новая и неповторимая, творческая и оригинальная. Происходит смена деятельности: от ситуаций, когда необходима полная поддержка «клиенту», к ситуациям, когда требуется незначительная помощь, присмотр.

В классификации по возрастной категории речь идёт о деятельности, направленной на всю возрастную структуру населения именно с точки зрения состава: клиентов, воспитанников, заказчиков, а также с точки зрения сотрудничества с родителями, коллегами, другими специалистами и т.д. Надо иметь в виду как организационные, управленческие, научно-исследовательские, методические, концепционные, так и эдукативные, и драматургические виды деятельности. Из этого и исходят компетенции, требования к подготовке специалиста, которые включают знания, практические социальные навыки и определенную профессиональную этическую идентичность [4, с. 35].

Прежде всего, здесь необходима достаточная осведомлённость в области общественных и научных основ, включая медико-биологические, правовые, экономические и социальные. Профессиональная подготовка должна включать прежде всего «основные» специальные знания в области образования (педагогика, психологии), а также познания из некоторых научных областей по интересам (специализации).

С другой стороны, нельзя забывать и о широком спектре навыков в области социальной коммуникации, диагностики, ведении документации, ассертивного решения проблем, разработки проектов и т.д., которые можно разделить на сенсомоторные, интеллектуальные и социальные [3, с. 226]. К необходимым перечисленным познаниям следует добавить требования к определенным личностным качествам, как в умственном, так и в физическом плане. Прежде всего, речь идёт о понимании, сочувствии людям в их различных жизненных ситуациях, об общем балансе и эмоциональной стабильности, а также о таких свойствах, как терпение, самообладание и т.д.

Опыт по подготовке социальных педагогов в университете Градец Кралове

Кафедра социальной педагогики педагогического факультета университета города Градец Кралове обеспечивает образование в форме стационарного (дневного) и комбинированного обучения, подтверждаемое присвоением квалификации «бакалавр» с дополнительной конкретизацией Социальная педагогика с уклоном на этопедию и Педагогика свободного времени с уклоном на физическое воспитание и спорт (трёхлетнее образование со степенью «Бакалавр») и квалификации магистра Социальной педагогики (последующее двухгодичное обучение – Магистратура).

Выпускники факультета в основном работают в качестве воспитателей, социальных педагогов, консультантов по воспитанию с соответствующим уклоном в области организации и управления свободного времени в различных образовательных и учебных заведениях и организациях, таких как центры досуга для детей и молодежи, художественные школы, группы продлённого дня, детские дома и воспитательные учреждения, студенческие общежития, попечительские центры и т.д. В течение последующих двух лет обучения студенты магистратуры получают образование в области социальной педагогики и могут рассчитывать на руководящие должности в различных общественно-социальных сферах и в аппарате государственного управления.

Концепция программы бакалавриата направлена на подготовку квалифицированных специалистов и специалистов низшего и среднего руководящего звена в этих ведомствах. Она последовательно основана на практике, профессиональных стандартах и компетенциях. Профессиональная компетентность обеспечивается общей концепцией специальности, которая предполагает всестороннюю деятельность с учетом новых условий работы, зависящих от экономических, социальных, политических и культурных процессов общественного развития.

Цель программы обучения состоит в анализе условий и потребностей общества, формулировке актуальных проблем, которые выходят на передний план [1, с. 157].

Специализация использует знания граничащих дисциплин и углубляет междисциплинарные взаимосвязи в соответствии с требованиями для выпускников данного профиля. Содержание обучения определяется с учётом меняющихся требований к профессии, решения текущих и будущих проблем с акцентом на профилактику социально-патологических и нежелательных явлений.

Социальная педагогика как предмет представлена в учебных планах в двух семестрах. Этот предмет, однако, тесно связан с дополнительными дисциплинами в учебных планах, которые переплетаются с ним, опираясь на

него, дополняют его, а также предлагают студентам навыки и опыт в социальной сфере. Приобретение практических навыков и знаний является необходимой и неотъемлемой частью подготовки, можно сказать, что это образует в рамках возможностей выбора обучения более чем 1/3 содержания образования.

Некоторые студенты в зависимости от их специализации приветствовали бы дальнейшее расширение ряда других практических дисциплин в содержании образования как обязательных факультативных предметов. Например, расширение возможностей нетрадиционных и экстремальных видов спорта и спортивных дисциплин, таких как создание команды (таймбилдинг), активный отдых и курс оказания первой помощи. Но все сходятся во мнении, что очень полезной частью учёбы являются ознакомительные поездки, наблюдательная практика, систематическая и непрерывная практика, учебные курсы и т.д.

Цель состоит в том, чтобы выпускник мог ориентироваться в проблематике социальных явлений и социально-педагогическом процессе, прежде всего, имел понятие о специфике педагогической помощи в рамках обслуживания населения, социальных групп и социальных систем. Профессиональная компетентностная модель выпускника придаёт особое значение следующим компонентам: профессиональной специализации; социальной педагогики; диагностике и интервенции (осуществление диагностики); социально-коммуникативным умениям; организационным навыкам; культивированию личности.

Учебная специализация «Педагогика свободного времени» с уклоном на физическую культуру и спорт и «Социальная педагогика» с уклоном на этопедию

В последние годы внимание было сосредоточено, прежде всего, на развитии двух специальностей бакалавриата – «Педагогика свободного времени с уклоном на физическую культуру и Спорт и «Социальная педагогика с уклоном на этопедию». Обе специальности направлены на подготовку практических специалистов.

Специальность «Педагогика свободного времени с уклоном на физическую культуру и спорт» направлена на работу с различными возрастными группами во время досуга. Она сосредоточена на приобретении основ знаний педагогических, психологических и социологических дисциплин и их специального применения и одновременного получения основ отдельных спортивных дисциплин с учётом учебно-методического применения. Упор делается на овладение методами учебно-воспитательной работы и практическими навыками, необходимыми, прежде всего, для работы с детьми и молодежью. Целью теоретического и практического обучения является создание предпосылок для работы на различных

должностях, особенно в внешкольных учреждениях, которые требуют социально-педагогической компетентности.

В рамках обучения разработана последовательность практики экскурсий, которые ориентируют студентов в системе заинтересованных учреждений-партнеров и их работе с различными возрастными группами.

Выпускник получает квалификацию специалиста по работе с детьми и молодежью (а по необходимости со взрослыми) в их свободное время – прежде всего, в начальных и средних школах (школьные клубы, группы продлённого дня, студенческие общежития) как организатор свободного времени в детских домах, в центрах досуга, в различных образовательных учреждениях, кризисных центрах по работе с молодёжью, спортивных центрах и клубах, и т.д. Обучение также предоставляет возможность выполнять работу в учебно-воспитательных учреждениях в области досуга и в области социально-педагогической профилактики.

В рамках специализации «Социальная педагогика с уклоном на этопедию» внимание сосредоточено на приобретении необходимых знаний и навыков, особенно для работы с проблемными и уязвимыми детьми и молодежью «группы риска». Она специализируется на приобретении знаний в области педагогических, психологических и социологических наук, а также приобретении основ знаний по этопедическим дисциплинам по специальности. Обращается внимание на приобретение теоретических знаний и практических навыков в социальной и учебно-воспитательной деятельности, в области профилактики и лечения социально отклоняющегося поведения. Студент также получает знания и навыки, позволяющие характеризовать (т.е., проводить диагностику) личность и окружающую среду, с учётом соответствующего консультирования.

Также большое значение придаётся развитию навыков решения трудных жизненных и кризисных ситуаций и творческому реагированию на изменение социальной реальности и динамику профессии. В рамках обучения внедрена специальная система преемственности и взаимопроникновения практики и экскурсий. Выпускники бакалавриата могут работать на должностях, прежде всего, воспитателя и педагога свободного времени в государственном (ведомства министерства образования, юстиции, здравоохранения, труда и социальных дел) и частном секторе (негосударственные общественные и коммерческие организации). Специализация также дает возможность работать в области социально-педагогической профилактики, применяемой в сфере социальных услуг.

Другие развивающиеся социальные дисциплины на педагогическом

факультете УГК

Помимо упомянутых выше, развивались и другие специальности, прежде всего, в области специальной педагогики. В этом случае внимание было направлено на специальности «Воспитательная работа в специальных учреждениях», «Социальное и образовательное попечение сенсорных (чувственных) инвалидов» или «Специальная педагогическая опека людей с нарушениями коммуникации». К указанным бакалавриатам дополняется одна двухгодичная магистратура – «Специальная педагогика реабилитационной деятельности и управление специальными учреждениями».

Специализация обеспечивает предградуальную подготовку высококвалифицированных специалистов в области социально-воспитательной помощи инвалидам, лицам с нарушениями зрения или слуха (или инвалидам с нарушениями зрения и слуха), для детей, взрослых и пожилых людей с нарушениями коммуникации.

Студенты, изучающие специальность «Воспитательная работа в специальных учреждениях», проходят подготовку по поддержке инвалидов в рамках профилактических мер и при возникновении отклонений их личностного, культурного, общественного, социального, экономического или также лечебного развития. Обучение имеет междисциплинарный характер, который по содержанию подходит всем возрастным категориям инвалидов, охватывает пространство, созданное в учебных заведениях, которые имеют в своей программе обучение, реабилитацию и социальную защиту клиентов, готовит специалистов для работы в специальных школах.

Выпускники этой специализации получают квалификацию по воспитательной работе с детьми, молодежью и взрослыми в области этопедического, психопедического и соматопедического попечительства. Применение своим знаниям они могут найти в области специального образования, Министерстве труда и социальных дел (учреждения), а также в Министерстве внутренних дел (тюрьмы и т.д.), включая работу в некоммерческих структурах.

Целью обучения по специальности «Социально-воспитательное попечительство сенсорных инвалидов» является обеспечение выпускников необходимой информацией в гуманитарной области, знаниями, умениями и навыками владения инструментами в области специального образования для обеспечения эффективного вмешательства и поддержки сенсорных инвалидов в области профилактики, специальной педагогической диагностики и реабилитации.

Последовательность и приоритетность дисциплин дублируют актуальные познания социально-педагогической теории и практики, которая по сути является гарантией компенсации за труд, социальные и культурные позиции в современном обществе. Выпускники выше указанной специальности получают профессиональную квалификацию для работы с

детьми, молодежью и взрослыми по тифлопедагогике, сурдопедагогике и логопедии. Применение своим знаниям они находят в специальных школах для лиц с ограниченными возможностями (специальном образовании, учреждениях социальной работы, центрах раннего развития, центрах профессиональной терапии и т.д.), а также в некоммерческих структурах.

Третья вышеуказанная специальность бакалавра направлена на профилактическое и терапевтическое влияние на лиц с нарушениями коммуникации. Если забота об этих людях имеет регулярную и долгосрочную основу, системна, то она приносит очень хорошие результаты.

Система ухода за этими лицами во всех министерствах – образования, здравоохранения и социального обеспечения – однозначно является слаборазвитой и страдает, прежде всего, из-за отсутствия специалистов на всех уровнях профилактической, воспитательной и лечебной заботы.

Специальность, направленная на обучение специальному педагогическому уходу в области профилактики, воспитания и лечения лиц с нарушениями речи, возникла с целью увеличения количества специалистов, которые бы смогли осуществлять эффективные программы по стимулированию вышеуказанных целевых групп.

Заклучение

Город Градец-Краловена протяжении веков остается естественным центром духовной жизни, культуры и образования в Восточной Чехии. Со времен средневековья здесь обучалось и преподавало множество известных личностей. В духе этих традиций педагогический факультет предлагает тысячам студентов как из Чехии, так и иностранным студентам, вместе с возможностями получения образования и дальнейшие возможности для культурного и спортивного досуга и активного отдыха. Университет города Градец Кралове располагает возможностями и приветствует обучение как на стационарном отделении, так и в комбинированных формах. Высокую оценку Университет получил как дружественное и коллегиальное учебное заведение с внимательными встречным подходом и со стороны иностранных студентов, прибывающих на короткие стажировки или длительное обучение.

Библиографический список

1. DOLEŽALOVÁ Jana, ONDRÁKOVÁ Jana, HÁBL, Jan et al.. *Kvalita života v kontextech vzdělávání*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011. 269 s
2. HAVLOVÁ J. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Karolinum, 1996.
3. JURÁČKOVÁ Iva. *Možnosti začlenění problematiky šikany do profesní přípravy učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové*. Banská Bystrica: UMB, 2004.
4. KRAUS Blahoslav, POLÁČKOVÁ Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001.

The experience of training of specialists in organization of leisure activities

Zumarova M.

Monika Zumarova – professor of department of social pedagogics of the Hradec Kralove University, Czech Republic
Rokitanského 62
500 03 Hradec Kralove
tel./fax.: +420 495063130
e-mail: monika.zumarova@uhk.cz

The article deals with the concept of profession of social teacher and his responsibilities. A brief sketch of spheres of profession and its competences is given and some questions of organizational and methodical training of students of higher education institutions are highlighted. The author considers the conditions of realization of this profession. The experience of training of social teachers in the faculty of pedagogics of the Hradec Kralove University of Czech Republic and facilities of future employment of specialists are regarded here.
Key words: social teacher, competence, profession, education.

References

1. DOLEŽALOVÁ Jana, ONDRÁKOVÁ Jana, HÁBL Jan et al. *Kvalita života v kontextech vzdělávání*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011. 269 s
2. HAVLOVÁ J. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Karolinum, 1996.
3. JURÁČKOVÁ Iva. *Možnosti začlenění problematiky šikany do profesní přípravy učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové*. Banská Bystrica: UMB, 2004.
4. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001.

КАК ОРГАНИЗУЕТСЯ ДОСУГ ДЕТЕЙ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

П. Ганчикова, Я. Гомолова –

студенты университета г. Градец Кралове (УНК), Чешская республика

В статье рассматриваются формы организации и проведения досуга школьников в Чешской республике. Анализируются различные возможности использования свободного времени учащимися. Обсуждаются особенности проведения самостоятельной деятельности применительно к каждой возрастной группе школьников. Описываются особенности проведения свободного времени в школьной дружине, при посещении кружков, в различных неформальных организаций. Акцентируется внимание на деятельности клубов для школьников, правилах их посещения. Рассматривается вопрос о поддержке государства в лице Магистрата города деятельности общественных организаций и объединений, выделении различных Грантов для проведения клубами акций, реализации различных проектов. Обсуждается кадровая обеспеченность деятельности клубов и возникающие финансовые проблемы.

Ключевые слова: досуг, дети, школьный возраст, общественные организации, клубы.

В Чешской республике у детей несколько возможностей и способов пользоваться своим свободным временем.

Во-первых, для школьников (первых – пятых классов) существует при

школе школьная дружина, в которой они проводят время до прихода родителей с работы. Можно сказать, что это форма «нянчанья» или присмотра.

Для старших детей уже существуют кружки, которые более специализированные, например: спортивные, художественные, научные и т.д. Эти кружки организуются или школой или Домом детей и молодежи и бывают иногда оплачиваемыми.

Кроме того, существует система неформальных организаций. Это клубы, куда может прийти кто угодно, несмотря на то, как он одевается, как он выглядит, какие у него взгляды. Всеми предложениями каждый клиент может пользоваться анонимно, достаточно назвать свой псевдоним, прозвище, чтобы знали, как к нему обращаться. Дети не вступают в члены клуба, они могут посещать клуб нерегулярно, все зависит от них, от их настроения. В клубах есть и правила: здесь нельзя вести себя агрессивно (ни с физической, ни с психической точки зрения.), нельзя быть под влиянием наркотиков, приносить их в клуб, нельзя громко разговаривать и вести себя неприлично и с сексуальным подтекстом. Того, кто не соблюдает правила клуба, могут на этот день отчислить. В большинстве случаев клубы предназначены для детей и молодежи от 7 лет до 21 года. Предложения, чем заняться, приспособлены к возрасту, интересам и требованиям клиентов.

Государство в лице Магистрата города поддерживает связь, координирует взаимодействие с общественными организациями и объединениями, выделяет различные Гранты для проведения этими клубами акций, реализации различных проектов. Вся информация о деятельности в данном направлении можно получить в отделе образования, детей и молодежи Магистрата города, а также на страницах Интернета, как и по любой другой деятельности городских властей.

Многие из таких организаций называются «neziskovky» или «nízkoprahovu». «Низкопороговые» – это значит, что эти учреждения, прежде всего, предназначены для детей и молодежи из социально слабых семей или для тех, кому не хватает семейной базы, то есть, прийти в них может всякий, нет «высокого порога у входа» – нет преграды.

В этих клубах работают специалисты – психологи, педагоги, которые помогают клиентам решать сложные жизненные проблемы. Кроме кружков здесь есть различные игры: настольный теннис, диаболо, хоккей; все для занятий техническим творчеством, изобразительным искусством, спортом; фильмы. Клиенты могут пользоваться услугами психолога или педагога. Они индивидуально работают с детьми, помогают им готовиться к занятиям. Самым известным и большим таким центром в Градце Кралове является для старших детей клуб «Салингер» (Občanské sdružení Salinger), а для младших – «Божья коровка» (klub Terénní beruška).

Кроме этого, на сегодняшний день активно развивается движение

Streetwork. Это новая форма социальной работы – работа с «детьми улиц».

Специалисты клубов по работе на улице выходят «в народ», общаются с детьми и молодежью, без цели бродящими по улицам, или с теми, кто употребляет наркотики. Задача этой службы – проинформировать о клубах или организациях, где проблемная молодежь может получить помощь, консультации, занять себя чем-то, при этом объясняются правила клубов, подчеркивается анонимность и бесплатность. Уже с каждым годом все больше детей и молодежи испытывают доверие и приходят в эти организации.

Также, как и везде, есть финансовые проблемы. Как мы уже говорили, основные доходы – это гранты, выделяемые государством на поддержку проектов и акций. Еще в каждой организации есть сотрудник, работающий по привлечению спонсорских средств. В свою очередь, спонсоры, фирмы, помогающие этим социальным программам, указывают эту помощь в налоговых декларациях и имеют льготы.

Кадры для этих клубов и организаций готовят на социально-педагогических кафедрах университетов (5 лет обучения) и в специальных высоких школах (институт, 2 года обучения). Студенты кафедры социальной педагогики педагогических факультетов считают, что в университетах больше уделяется внимания теоретической подготовке специалистов для социальных служб, а в высоких школах – больше практики, знакомство с множеством различных организаций в действии, что было бы неплохо и для подготовки университетских специалистов.

As leisure of children in the czech republic will be organized

P. Ganchikova, Ya. Gomolov,
Hradec Kralove (УНК), Czech republic

In article forms of the organization and carrying out leisure of school students in the Czech republic are considered. Various opportunities of use of free time are analyzed by pupils. Features of carrying out independent activities in relation to each age group of school students are discussed. Features of carrying out free time in a school team are described, in case of visit of circles, in various the informal organizations. The attention is focused on activities of clubs for school students, rules of their visit. The question of support of the state on behalf of Magistrate of the city of activities of public organizations and associations, allocation of various Grants for carrying out shares by clubs, implementation of various projects is considered. Personnel security of activities of clubs and the arising financial problems is discussed.

Keywords: leisure, children, school age, public organizations, clubs.

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ И ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

И.Е. Иванцова, Т.Н. Черняева

Иванцова Ирина Евгеньевна – директор Муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи», кандидат педагогических наук, отличник народного просвещения, заслуженный учитель РФ. 410012 г. Саратов, Театральная пл., 13; тел. (8452) 26-01-28, факс: (8452) 26-10-55 e-mail: pokolenye.dtdim@yandex.ru

Черняева Татьяна Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «НИУ имени Н.Г.Чернышевского». 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83; тел. (8452) 26-69-16, e-mail: cherniaeva@inbox.ru

В статье рассматривается взаимосвязь гуманизации образовательного пространства учреждения дополнительного образования и процесса социализации его учащихся. Анализируется образовательное пространство как социокультурный и образовательный феномен. Раскрывается его специфика в свете новых педагогических реалий, объективных и субъективных заказов социума.

Ключевые слова: гуманизация, образовательное пространство, образовательная среда, социализация, субъекты образовательного процесса.

На протяжении достаточно длительного времени, охватывающего вторую половину XX века, в отечественной педагогической науке вопросы, касающиеся образовательных пространств школ, и в частности внешкольных учреждений образования, рассматривались с позиции относительно замкнутых педагогических сообществ. Это было связано с тем, что контакты их субъектов с коллегами из предприятий и организаций, сопряженных педагогическому процессу, носили эпизодический, информационно-ситуативный характер. В конце XX и начале XXI веков социальные и экономические преобразования, направленные на смену основной парадигмы общественного устройства, инициировали и перемены в восприятии педагогическим сообществом образовательного пространства как открытого к общению и взаимодействию с представителями учреждений и предприятий города и области.

Это нашло свое отражение и в базовых нормативных документах, регламентирующих работу системы образования вообще и ее отдельного, паритетного звена – дополнительного образования. В частности, в «Законе об образовании в РФ», «Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 года включительно» отмечается, что «в ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и

подростков» [1].

В последние годы идет активный поиск направлений эффективного удовлетворения потребности общества в воспитании, развитии, обучении и социализации подрастающего поколения, способного к самостоятельному свободному выбору в условиях открытого сообщества. Это связано в первую очередь с тем, что «в ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [там же].

В соответствии с данным социальным заказом разрабатываются концепции «открытых» школ, образовательные пространства которых включают не только их собственных субъектов, но и открыты для взаимодействия сторонним лицам, заинтересованных судьбой образовательных организаций (Е.А. Александрова, М.А. Балабан, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева, Н.Н. Михайлова, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин, С.М. Юсфин и др.). Общим в предлагаемых моделях является мнение о субъекте образовательного пространства как о свободном человеке, активном субъекте собственной жизнедеятельности, обладающим свободой выбора и возможностью получать образование в соответствии с индивидуальными запросами и реальными социальными потребностями. Свобода и открытость как образовательных организаций в целом, так и каждого их субъекта в частности подразумевают в числе прочих признаков и взаимодействие с различными образовательными партнерами и социальными институтами.

Современная образовательная парадигма предлагает рассматривать любую образовательную организацию как уникальное социокультурное пространство, в котором происходит «Акт встречи» всех его субъектов (ребенка, взрослого – в любой ипостаси – ученики, воспитанники, представители администрации, педагоги, учителя, родители, психологи, тьюторы, социальные педагоги, технический персонал и др.) в непрерывном и неоднозначном процессе социализации.

Традиции и современные реалии дополнительного образования детей свидетельствуют, что потенциал организаций дополнительного образования детей в этом плане значителен. В первую очередь потому, что изначально кроется в признании идей открытого взаимодействия, совместности и сотворчества детей и взрослых. Как отмечается в «Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 года включительно» «... важной отличительной чертой дополнительного образования детей также

является открытость, которая проявляется в следующих аспектах:

- нацеленность на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и сверстников, занимающихся тем же или близким видом деятельности;
- возможность для педагогов и учащихся включать в образовательный процесс актуальные явления социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии;
- благоприятные условия для генерирования и реализации общественных как детских (подростковых), так и взрослых инициатив и проектов, в том числе развития волонтерства и социального предпринимательства» [там же].

Открытость образовательного пространства организаций дополнительного образования детей выполняет в том числе и своеобразную компенсирующую миссию. Как показывают реалии в общеобразовательных учреждениях обучение значительно потеснило воспитательный процесс, отведя ему роль досуга, что повлекло к существенному сужению возможности вхождения ребенка в культуру, создания условий для формирования собственного социокультурного опыта, успешной социализации. В то время как организации дополнительного образования детей смогли сохранить разумный баланс между обучающей и социально-педагогической функцией, органически интегрируя овладение системой предметно-научных знаний, воспитание, социальную защиту, оздоровление, реабилитацию, коммуникацию, рекреацию, компенсацию и социальную адаптацию, причем не только своих воспитанников, но и их ближайшего окружения, семей. Однако, для максимально полной реализации данных функций, необходимо совершенствование образовательного пространства организаций дополнительного образования детей как совокупности социальной, культурной и образовательных сред, когда приобретает качественное новое содержание, благодаря которому ребенок реализует собственную социальность и индивидуальность. В этом и кроется, по сути дела, глубинный смысл гуманизации как образовательных отношений, так и в целом образовательного пространства [2].

Современный педагогический тезаурус сегодня оперирует различными близкими по звучанию и отчасти смыслу терминами – «образовательная среда», «образовательное пространство», «пространство обучения», «школьная среда», «педагогическая среда» и др. Чаще всего синонимируются понятия «среда» и «пространство». В трактовке «среды» подчеркивается включенность человека в совокупность материальных условий его существования, как «... окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью с этими условиями»; «социальная среда – окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности» [3,

с. 699]. Более того, «... среда рассматривается как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека...» [4, с. 10]. Те же самые характеристики можно наблюдать и при анализе сущности пространства как «... объективной реальности... формы существования материальных объектов и процессов [5, с. 573]. Однако первое отличие видится в границах рассматриваемых понятий (явлений). Среда не обладает признаком бесконечности, глобальности. Она вариативна, многомерна и разномерна по своему объему и степени включенности материальных и социальных объектов, субъектов, но вместе с тем и конечна. Что же касается пространства, то оно обладает количественной и качественной бесконечностью, несмотря на свои всеобщие свойства – протяженность, единство прерывности и непрерывности [6]. Следовательно, пространство более глобально и более социально и темпорально продолжительно, чем среда.

Современная образовательная парадигма предлагает рассматривать образование не узкопредметно, (в прежнем звучании как совокупность обучения и воспитания), а как составляющую глобальной культурно-образовательного пространства социума, границы которого невозможно маркировать ни в теории, ни в практике. Пространство представляет собой систему культурных фактов, созданных человеком и в качестве компонентов включающую «... как предметы его окружающие, так и содержащиеся в них... общечеловеческие способы удовлетворения человеческих потребностей» [7, с. 41]. Оно «... конституируется в условиях культурного окружения, с которым взаимодействует способами, адекватными соответствующей культуре, переживая события, расширяющие его образовательное пространство» [8, с. 59].

Единственным условным ограничителем пространства является интерес исследователя и сфера его практического изучения, ибо вступает в силу классический принцип «нельзя объять необъятное». И тогда происходит сознательное искусственное сужение пространства до конкретной составляющей – отдельного «пазла», изучение которого лишь подтверждает включенность в общий глобальный процесс образования и социализации личности. Доказательство этому видим в главных компонентах любого пространства – материальные, статические объекты (предметы, его окружающие) и надматериальные процессы (человеческие факторы, характер взаимодействия, общечеловеческие способы удовлетворения потребностей). Причем предметно-вещного в пространстве отмечается меньше, чем духовно и социально значимого = социально-культурной общности как идейно-духовного социально-педагогического единения его субъектов на основе целенаправленного структурного взаимодействия по поводу единых целей образования, отдельными частями которой являются профессионально-педагогический и ученический коллективы.

Нередко детализация пространства идет под призмой образовательных сред, что связано в значительной степени с теорией единства человеческого сообщества и окружающей среды, соответственно которой выделяются четыре компонента исследуемого пространства – население, окружающая среда, культура, социальная организация. Следуя данной точки зрения, В.А. Ясвин в качестве компонентов образовательного пространства, выделяет собственно образовательную среду, образовательные процессы и образовательные институты [9, с. 45].

Однако, если рассматривать культурно-образовательную среду, то она нередко понимается как пространство осуществление образования – механизма социокультурного воспроизводства. Позиционно это связано с культурологическим подходом (С.С. Аверинцев, М.М. Бахтин, Л.Н. Гумилев, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, В.С. Библер, М.С. Каган, Н.Б. Крылова др.), рассматривающим образование не просто как процесс усвоения или трансляции знаний, умений, норм и образцов поведения, а как феномен культуры.

Личностно ориентированный подход делает ставку на общее и в пространстве, и в среде – формирующаяся личность, субъекты процесса образования. В этом плане «... образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития содержащихся в ее окружении [10, с. 11]. И не случайно, образовательная среда дуальна: макрообразовательная среда, в широком ее смысле, теоретически представляет собой всю Вселенную, весь социум, и здесь она сращивается с понятием «пространство». И локальная образовательная среда, представляющая собой функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые индивидуальные, групповые, коллективные взаимосвязи. Ее сущность как раз и заключается в совокупности «встроенных» в нее взаимопроникающих образовательных микросред, определяющих тот или иной ее тип: догматическую, безмятежную, карьерную, творческую (по В.А. Ясвину). Поэтому понятие «образовательная среда» является родовым по отношению к термину «школьная среда», «семейная среда».

Пространство как «... единство идеальных и предметно-вещных компонентов, влияющих на формирование личности» [11, с. 15-16], образуется совокупностью, точнее интеграцией различных сред, открытость которых обеспечивает в свою очередь, динамику и одновременно стабильность образовательного пространства. При этом образовательное пространство может рассматриваться как «... существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его социализации» [там же, с. 63].

Следовательно, сущность образовательного пространства может рассматриваться как процесс взаимодействия субъектов образования и их многофункциональных, разнонаправленных, различных по объему и продолжительности взаимоотношений.

Единство и широта образовательного пространства имеет еще и очень важный государственно-юридический (нормативный) аспект, связанный с тем, что это «... пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении его децентрализации. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места его проживания» [12, с. 176]. Компонентами же данного пространства, по мнению В.И. Слободчикова, являются не сами государственные, общественные и смешанные системы, задача которых – развитие индивида, а процессы их деятельности. В главном документе, регламентирующем образовательную сферу РФ – «Законе об образовании в РФ» среди принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования обозначен «... гуманистический характер образования (3 принцип) ... единство образовательного пространства ... (4 принцип)» [13, с. 8]

Таким образом, основными компонентами образовательного пространства, его составными частями, выступающими одновременно и средообразующими факторами, являются:

- личностные: субъекты образовательного процесса (учащиеся, педагоги дополнительного образования, родители (законные представители) и образовательные и разнообразные социальные партнеры);
- процессуальные: процессы деятельности конкретной организации дополнительного образования на разных ее уровнях функционирования (административно-управленческом, кадровом, организационно-содержательном, материально-хозяйственном и др.) и взаимодействия всех субъектов;
- содержательные: образовательные программы (основная образовательная программа, программа развития, дополнительные общеразвивающие программы, комплексные и интегрированные общеразвивающие программы и др.), содержание которых отвечает образовательному заказу государства, социума и индивидуума;
- предметные: образовательные институты, культурные и спортивные центры, центры обслуживания системы образования (лицензирования, аттестации образовательных организаций, повышения квалификации и переподготовки работников образования), школьный транспорт, образовательная индустрия.

Пространство, как отмечалось ранее, в отличие от среды отличается

определенной безграничной открытостью «границ», или согласно философскому видению пространства количественной и качественной бесконечностью. Например, Ф. Шеллинг сформулировал следующий парадокс: «Я в качестве Я не ограничено лишь постольку, поскольку оно ограничивается» [14, с. 227-489]. Разрешение его он видел в том, что границы открытости задаются им самим или другими людьми только для того, чтобы затем быть преодоленными. И в этом кроется гарантия творческого становления человека, способного стать соавтором – субъектом собственной жизни.

Само по себе понятие «открытое общество» было введено К. Поппером. Этим словосочетанием он обозначил демократическое общество, которое характеризуется плюрализмом в экономике, политике, культуре, развитыми структурами правового государства, а также готовностью изменять свои государственные институты сообразно реальным потребностям людей [15, с. 55]. А.М. Новиков, Д.А. Новикова характеризуя принцип открытости, считают, что она подразумевает внутреннее раскрепощение от догм и мифов, открытость к различным педагогическим течениям и взглядам; активные партнерские связи с общественностью; договорные отношения; деловые, научные и другие связи; право перейти в другое учебное заведение, признание экзаменов из других учебных заведений; переход на рыночные отношения [16].

Степень открытости взаимоотношений субъектов образовательного процесса, согласно исследованиям Е.Б. Бабониной, измеряется «... уровнем и частотой их взаимодействий по передаче общих и индивидуальных смыслов культуры (образовательных со-бытий); открытостью социума (частота и качество взаимодействий с другими образовательными учреждениями, учреждениями культуры, расширение работы с родителями, семьей, ближайшим окружением ребенка и т.д.); ростом общего и индивидуального самосознания. Открытость выражает себя в ряде других, не менее значимых принципах и подходах – природосообразности и культуросообразности» [17, с. 54].

Примером открытого образовательного пространства конкретного учреждения может служить «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, где не только на уровне теории, но и в практическом воплощении, принцип открытости образовательного пространства направлен на ликвидацию искусственных барьеров в социализации ребенка. Именно образовательная организация (как административный, материально-предметный и педагогический ресурс) выступает сторонником широкого социального окружения вне школьных стен, инициатором знакомства и приобщения к миру взрослых, к миру будущей профессиональной деятельности.

Добавим, что, открытость характеризуется множественностью условий, существующих противоречий и вместе с тем отсутствием жесткого

алгоритма, а границы исследуемого пространства задаются широтой образовательных, профессиональных интересов и управленческой позицией субъектов учреждений образования (Н.Н. Авдеева, Г.Б. Степанов, Ж.-П. Титц, И.Г. Шендрик, В.А. Ширяева, В.А. Ясвин). Вместе с тем, у образовательного пространства организаций дополнительного образования детей есть своя специфика.

«Дополнительное образование ... направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственно и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплении здоровья, а также на организацию их свободного времени ...» [18, с. 76]. И именно поэтому образовательное пространство организаций дополнительного образования детей в большей мере соответствует всем критериям образовательного пространства как такового.

Образовательное пространство организаций дополнительного образования детей – это открытое образовательное пространство. Именно здесь снимаются все возможные ограничения и показания участия, оно является местом *добровольной* встречи двух равнозначимых субъектов – творческого, интересного, умеющего педагога и ученика. Притом для последнего снимаются все ограничители участия принятия в одно-два и более объединений конкретной организации дополнительного образования детей – уровень подготовленности, национальные, конфессиональные признаки, состояние здоровья, место прописки/проживания и др. Более того, именно в организациях дополнительного образования детей реально функционирует нераздельное образовательное пространство, построенное на всестороннем взаимодействии, сотрудничестве всех его субъектов – педагогов, родителей (законных представителей), учащихся, представителей социума.

Примером могут служить объединения, инициатива создания которых шла от образовательного заказа родителей, увлеченных каким-либо видом деятельности. Или уникальные объединения, в работе которых на паритетных началах занимаются и дети и взрослые, (образец семейных клубов).

Причем, *личностный компонент* образовательного пространства организаций дополнительного образования детей характеризуется тем, что это взаимодействие всех субъектов его образовательного процесса и пространства в целом строится на паритетных, открытых отношениях, свободе выбора и добровольности участия, гуманизации в самом истинном ее понимании. Отчасти это можно проследить в специфике терминов «учитель» (общеобразовательная организация) и «педагог дополнительного образования» (организация дополнительного образования детей),

отражающих степень свободы и позиционные отношения (СО-трудничество, СО-творчество, партнерство, забота, защита, помощь, поддержка, сопровождение, наставничество и др.) между ребенком и взрослым.

Границы изучаемого пространства организации дополнительного образования детей также определяются широтой образовательных и профессиональных интересов. Общеобразовательные организации фактически ориентированы на проявление обучающимися активности, направленной на удовлетворение в основном личных информационно-знаниевых потребностей, (причем большей частью в пределах школьного здания). Организации дополнительного образования же создают условия для активности каждого учащегося с целью удовлетворения не только его личных потребностей, но и формирование необходимых в реальной жизни (здесь и сейчас, и затем) социальных умений, навыков, собственного личного и социального опыта. А это, безусловно, влечет за собой гуманизацию образовательного пространства организаций дополнительного образования детей и способствует позитивной динамике процесса социализации личности.

В условиях образовательного пространства современных организаций дополнительного образования детей формируется новая для образования гуманистическая ценность – ценность команды субъектов данного пространства, которая должна транслироваться и на процессуальный компонент: роль учащегося меняется с «ведомой» на «равноправную»; роль педагога – с «ведущей» на «равноправно-консультирующую»: индивидуальный консультант, советчик, помощник. Параметром состояния данного компонента образовательного пространства становится самостоятельность субъектов как соотношение их свободы – несвободы, активности – пассивности, открытости – замкнутости, участия – соучастия (по Александровой Е.А. – [19]).

Дополнительное образование детей увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать все свои способности, в том числе и те, которые зачастую остаются «невостребованными» основным образованием. Дополнительное образование создает «ситуацию успеха» (Л.С. Выготский), помогает ребенку в позитивном изменении своего статуса, повышении самооценки, преодолении образовательных и иных развивающих барьеров.

Процессуальный компонент пространства организаций дополнительного образования детей в настоящее время сводится в основном к функционированию ее в административно-управленческом, кадровом, организационно-содержательном, материально-хозяйственном планах. При этом создаются самые благоприятные условия для развития творческой личности, происходит разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов под каждого учащегося с особыми образовательными потребностями, когда он получает реальную возможность

развиваться по своему индивидуальному графику. Параметром данного компонента рассматриваемого пространства есть открытость свободного взаимодействия всех его субъектов – членов всего трудового коллектива, учителей (законных представителей) и разнообразных образовательных и социальных партнеров.

И наконец, *предметный компонент* образовательного пространства организаций дополнительного образования изначально более вариативный, чем в общем образовании. Он предполагает, (например, за счет ресурсов автономности), создание вариативных материальных возможностей для самореализации, поддержки инициатив и обеспечения психологически-комфортной среды взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, открытое образовательное пространство учреждения дополнительного образования детей в контексте гуманизации и позитивной социализации создает и реально предоставляет уникальные условия для развития общекультурной составляющей в содержании современного образования, творческих ресурсов личности, обеспечивая тем самым успешность самоопределения и самореализации учащихся.

Библиографический список

1. Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 года включительно» // <http://www.consultant.ru>
2. Крылова Н.Б. Образовательная среда //Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. С. 91.
3. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
4. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным //Школьные технологии, №4, 1999. С. 91-97.
5. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность. М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1992. 177 с.
6. Ясвин В.А. Школы как развивающая среда: моделирование и проектирование образовательной среды. М.: Смысл, 2001. 365 с.
7. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным. //Школьные технологии, №4, 1999. С. 91-97.
8. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным. //Школьные технологии, №4, 1999. С. 91-97.
9. Ясвин В.А. Школы как развивающая среда: моделирование и проектирование образовательной среды. М.: Смысл, 2001. 365 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2002. 200 с.
12. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2014. 208 с.

14. Шеллинг Ф.В.Й. Идеи к философии как введение в изучение этой науки. СПб.: Наука, 1998. 338 с.
15. Косикова Л.И., Кузнецова Л.П. Путь к социальному успеху //Новые ценности образования: как работает продуктивная школа? М. МОО «Школа и демократия», 2003. – Вып. 4 (15). С.88-92.
16. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.
17. Бабошина Е.Б., Ворошилов А.К., Шатных А.В. Гуманизация образовательной среды (культурологический подход): Методическое пособие для работников образования. Курган: изд-во Курганского ИПКРО, 2002. 124 с.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2014. 208 с.
19. Александрова Е.А. Самоопределение подростков в молодежных субкультурах //Школьные технологии. 2000. № 5. С.96.

Open educational space establishment of an additional education of children in the context of humanization and positive socialization of students

Irina Ivantsova E. – Director of the Municipal Autonomous institution of additional education "Palace of creativity of children and youth", candidate of pedagogical Sciences, high achiever of public education, honored teacher of the Russian Federation 410012, Saratov, Teatralnaya sq., 13; phone (8452) 26-01-28, Fax: (8452) 26-10-55 email: pokolenye.dtdim@yandex.ru

Chernyaeva Tatiana Nikolaevna – associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of educational psychology and psycho-diagnostics of the faculty of psychological, pedagogical and special education FGBOU VO ", national research UNIVERSITY named after N. G.Chernyshevsky"

The article discusses the relationship between the humanization of the educational environment of institutions of further education and the process of socialization of the students. Analyzes the educational space as a social and educational phenomenon. Its specific aspects in the light of the new educational realities, objective and subjective orders of society.

Keywords: humanization, educational space, educational environment, socialization, the subjects of the educational process.

References:

1. Concept of development of additional education of children for the period until 2020 inclusively URL: <http://www.consultant.ru>
2. Krylov, NB Educational Environment // New value of education: a thesaurus for teachers and school psychologists. М.: Innovator, 1995. 91 pp.
3. TI Kolesnikova The psychological world of the individual and his safety. М.: Izd VLADOS PRESS, 2001. -176 p.
4. Leontiev A. How to make modern education technology productive // School, №4, 1999. S. 9-97.
5. AN Dzhurinskiy International School: history and modernity. - М.: Publishing. Russian Open University Press, 1992. 177 p.
6. Yasvin V.A. Schools as developing environment: modeling and designing the educational environment. М.: Meaning, 2001. 365 p.
7. Leontiev A. How to make modern education productive. // School technology, №4, 1999. S. 91-97.
8. Leontiev A. How to make modern education productive. // School technology, №4, 1999. S. 91-97.
9. Yasvin VA Schools as developing environment: modeling and designing the educational

- environment. М.: Meaning, 2001. 365 p.
10. Slobodchikov VI, Isaev EI Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human: Introduction to Psychology subjectivity. Textbook for high schools. М.: School Press, 1995. 384 p.
11. Mudrik A.V. Social pedagogy. М.: Academy, 2002. 200 p.
12. Kodzhaspirova GM, Kodzhaspirov AY pedagogy Dictionary. Rostov n / D: Publishing Center "Marta", 2005. 448 p
13. The Federal Law "On Education in the Russian Federation." М.: Eksmo, 2014. 208 p.
14. Schelling F.V.Y. Ideas to philosophy as an introduction to the study of this science. SPb.: Science, 1998. 338 p.
15. Kosikova LI, Kuznetsova LP The path to social success // New value of education: how to work productively school? М.: NGO "School and Democracy", 2003. Vol. 4 (15). S.88-92.
16. Novikov AM, Novikov DA The methodology of scientific research. М.: LIBROKOM, 2010. - 280 p.
17. Baboshin E.B., Voroshilov AK Châtenay AV Humanization of the educational environment (cultural approach): Toolkit for Educators. Kurgan: Publishing House IPKRO Kurgan, 2002. 124 p.
18. The Federal Law «On Education in the Russian Federation». М.: Eksmo, 2014. 208 p.
19. Alexandrova E.A. Pedagogical support cultural self-determination as part of Pedagogy of Freedom. Saratov: Saratov State University Publishing House, 2003. 200 p.
19. Alexandrova E.A. Self-determination of teenagers in youth subcultures//School technology. 2000. № 5. P.96.

РАЗДЕЛ 3.

ТЕНДЕНЦИИ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРОВИНЦИИ В МЕГА-, МАКРО-, МИКРОИЗМЕРЕНИИ

Е.П. Белозерцев

Белозерцев Евгений Петрович – профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Россия
E-mail: belozercev_e@mail.ru

Статья написана на основе монографии «Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект)».

Ключевые слова: среда, культурно-образовательная среда (КОС), условия КОС.

Время позволяет утверждать, понятие «культурно-образовательная среда» (КОС) обладает огромным научно-исследовательским потенциалом. Но для того, чтобы востребовать этот потенциал, развернуть все его богатство, одного желания мало. Необходимо осознание, в буквальном смысле, «методологической неизбежности» этого понятия на пути к органическому синтезу прошлого, настоящего и будущего России в теории и

практике отечественной педагогики.

Уточняем понятие «культурно-образовательная среда» – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. Понятие «культурно-образовательная среда» акцентирует наше внимание на то, что педагогические действия осуществляются на базе тех или иных культурных установок, опираются на вполне определенные культурные традиции и встроены, таким образом, в конкретную культуру.

КОС – само понятие онтологическое, бытийное, когда образ жизни в среде многое формирует и управляет в человеке. Для нас важным является утверждение о том, что среда обуславливает содержание и характер образования. Одна среда – одно образование, другая среда – другое образование. Среда создает определенные предпосылки для функционирования и развития образования. Но только осмысленные и востребованные предпосылки могут стать средством образования. Вот почему чрезвычайно важно изучать среду, в которой находится конкретное образовательное учреждение или система образовательных учреждений.

Смыслом и целью образования является постоянно развивающаяся личность, поэтому о конечном его результате следует судить по внутреннему состоянию человека, испытывающего потребность познавать новое, добывать новые знания, помогать ближнему, делать добро. Высший идеал образованности – в духовном здоровье народа, который руководствуется идеалами и идеями, имеющими общечеловеческое значение, но близкими каждому.

За категорией «культурно-образовательная среда» видится путь, который проходит каждый студент, путь этот – не по знакомой дорожке, он в неизвестное, часто от знания к незнанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество как условие усмотрения нового и небывалого, приключившегося только с тобой, и удержаться этого усмотренного в собственном сознании с тем, чтобы сразу или потом выразить в слове, запечатлеть, пересказав другим. Но, как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов суть следствия взаимодействия студента со средой, которая определяет характер пути и его конечные результаты. Результаты – все разные; характер и содержание пути (траектория развития) – разные; состояния внутри разные.

КОС – понятие объемное, его содержательные характеристики, его возможности простираются во времени и пространстве, и потому целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: мега – макро – микро; предназначена для понимания реального процесса и жизнедеятельности человека; моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся, формулирования и

достижения конкретных воспитательных задач; обладает разнообразными возможностями как объективной тенденцией развития данного феномена, при этом, реальные возможности означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность, возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

КОС предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности человека, людей; для опосредованного управления становлением и развитием личности.

В контексте наследия культурно-образовательная среда предназначена для понимания реального процесса жизнедеятельности человека; моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся; формулирования и достижения конкретных воспитательных задач.

Исходя из такого понимания сущности и особенности КОС, определения условий на уровне философии и педагогики, мы приходим к такому выводу: условия представляют собой осмысленную совокупность возможностей реальной действительности и педагогического потенциала КОС для достижения цели и задач профессионально-педагогической деятельности.

Общий итог наших размышлений: соединение и сочетание различных условий на трех уровнях КОС и составляет *совокупность*:

- КОС на уровне мегасреды – историко-цивилизационные условия, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти.

- КОС на уровне макросреды – социально-культурные условия, помогающие распознать особенности места своего развития, видеть их проявления в сравнении с другими городами, поселками определить степень собственной мобильности в существующем ритме, стать субъектом образа жизни.

- КОС на уровне микросреды:

- психолого-педагогические условия, позволяющие адаптироваться в окружающей среде и стать субъектом образовательной деятельности;

- социально-педагогические условия, способствующие развитию культурно-образовательной среды учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие учащегося;

- организационно-педагогические условия, обеспечивающие взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов.

При соблюдении совокупности условий Учащийся становится в центр среды, а «среда образует периферию, которая его и питает» (Ю.С. Мануйлов).

Питание через созерцания, символы, ценности, переживания, сосредоточенные в среде. Это позволяет педагогу использовать среду в качестве средства развития и формирования личности. Более того, при

благоприятных обстоятельствах (соблюдение) следование совокупности условий способствуют сакрализации среды и наступает время, когда Учащийся переживает особое состояние и культурно-образовательную среду называет Отчим краем.

КОС на мегауровне. На мегауровне рассматривается КОС Центрального федерального округа, характеризующаяся историко-цивилизационными условиями России, позволяющими личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти.

Центральный федеральный округ является базовым регионом страны, включает в себя 18 субъектов РФ, в т.ч. Московский регион и задает ритм развитию всей России.

Особенностями Центрального федерального округа являются экономическая и социальная освоенность территории, экономико-географическое положение (место прохождения важнейших транспортных магистралей), мощная научно-интеллектуальная база, диверсифицированная экономика региона, наличие привлекательных туристических активов, близость к крупнейшим мировым рынкам, налаженные внешнеэкономические связи, высокий уровень жизни и миграционная притягательность.

Воронежская область признается уникальной культурно-образовательной средой – средоточием природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, экономических условий, в которых протекает жизнь и деятельность ее сельского и городского населения. КОС состоит из многих сред, например, семейной, референтной, производственной, школьной, вузовской. Каждая из них имеет множество компонентов, которые можно так или иначе сгруппировать. Предлагаем такую триаду.

Первая триада: история, география; экономика; архитектура.

Вторая триада: философия, уходящая корнями в духовную культуру (Тихон Задонский, Е. Болховитинов и др.), святости и ценности региона; литература, ряд выдающихся авторов, которые служили Богу и людям на Воронежской земле (А. Платонов, И. Никитин, А. Кольцов и др.); ученые.

Третья триада: образовательный опыт Воронежской области (П.Ф. Каптерев, Н.Ф. Бунаков, К.Н. Вентцель); народное образование Воронежской области.

КОС на микроуровне. Конкретный человек, являясь студентом вуза, факультета, находится в центре культурно-образовательной среды, обладающей разнообразными возможностями, которые при наличии определенных педагогических условий могут быть осмыслены молодым человеком, восприняты и присвоены. КОС факультета, вуза – наиболее близкая среда, рассматривается нами как *микроуровень*, который аккумулирует, объединяет возможности макро- и мегауровней среды.

Факультет можно рассматривать и описывать по-разному: как относительно самостоятельное подразделение вуза, его подсистему; как полиструктурную систему, имеющую глобальные и оперативные цели, разнообразные функции и конечные результаты; как образовательную среду, что является средоточием духовных и материальных условий существования и развития будущих учителей физической культуры. Эти взгляды на факультет позволяют понять его смысл, функции, содержание, технологии, конечный результат.

Цель педагогического образования – профессиональное воспитание учителя.

КОС факультета предоставляет возможности для решения конкретных образовательно-воспитательных задач. Осознаны и востребованы эти возможности среды будут при наличии совокупности условий: психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических.

Психолого-педагогические условия, позволяющие студенту адаптироваться в окружающей среде и стать субъектом образовательной деятельности:

- четкие, продуманные действия руководителей факультета, совместная, слаженная деятельность преподавателей, разумное руководство факультетской жизнедеятельностью;
- готовность педагогов к формированию здоровьесберегающего мировоззрения студентов, личный пример преподавателей;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов (возможность занятий избранным видом спорта, проявление творческой инициативы, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Социально-педагогические условия, способствующие развитию культурно-образовательной среды учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие учащегося:

- компетентность профессорско-преподавательского состава в вопросах формирования ЗОЖ (использование потенциала учебных дисциплин, личный пример, профессиональная культура преподавателей);
- наличие традиций, праздников, обычаев, отраженных в истории факультета и востребованных сегодня;
- благоприятные условия для реализации (возможность овладевать ведущими видами деятельности, проявлять творческую инициативу, заниматься избранным видом спорта, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов:

- предоставление широких возможностей для приобретения опыта объединения, товарищеского общения и взаимопонимания студентов, их

взаимного положительного влияния и духовного обогащения, происходящих на фоне общегородских, межвузовских, областных занятий физкультурой и спортом;

- оснащение учебного материала богатейшим наследием города, региона, страны;
- материально-техническое оснащение учебного, научно-исследовательского, тренировочного процесса.

Итак, культурно-образовательная – среда понятие объемное, целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: на мегауровне, макроуровне и микроуровне.

На мегауровне мы рассматриваем КОС Центрального федерального округа, выделяем историко-цивилизационные условия, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти, чувствовать себя гражданином; на макроуровне рассматриваем КОС города Воронежа, выделяем социально-культурные условия, связанные с жизнью и творчеством философов, выдающихся ученых, мыслителей, общественных и религиозных деятелей, позволяющих студенту стать субъектом образа жизни, обывателем; на микроуровне – КОС факультета, выделяем психолого-педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические условия, позволяющие студенту стать субъектом образовательной деятельности, стремиться стать профессионалом.

Геополитическое положение ЦФО, государственная политика в области образования и здравоохранения, духовно-нравственный климат и экономическая составляющая жизни граждан страны; бытие на Воронежской земле, погружение в древнюю и современную историю края, вдохновение богатейшим наследием знаменитых соотечественников; аккумуляция всего этого в КОС учебных заведений, что и отражается в идеологии, содержании, технологии и составляет систему координат здорового образа жизни студента, которая будет представлена в следующих разделах.

Cultural and Educational Environment of the Province in Mega-, Macro-Micromasurement

Evgeny P. Belozertsev

Voronezh State Pedagogical University, 394043, Russia

E-mail: belozercev_e@mail.ru

Article is written on the basis of the monograph «Cultural and Educational Environment of the Province and Healthy Lifestyle of the Student (Teoretiko-methodological Aspect)».

Key words: Environment, Cultural and Educational Environment, Conditions of the CEE.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

В.А. Ясвин

Ясвин Витольд Альбертович – доктор психологических наук, профессор,
Россия-Польша,
Высшая школа Bezpieczeństwa, Познань,
Институт системных проектов,
заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы
и социального дизайна сферы образования.
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет».
119261 Москва, улица Панферова, д. 14.
Руководитель федеральной инновационной площадки
«Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ
для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования
лично развивающих социально-образовательных сред»
E-mail: vitalber@yandex.ru

Представлены результаты многолетних эмпирических исследований сред дошкольных учреждений, школьных сред и сред высшей школы. Проведён их сравнительный анализ. Показана динамика модальности социально-образовательных сред на различных этапах образовательного процесса. Выявлен «эффект матрёшки»: уровень показателей оценки среды руководителями выше, чем педагогами, а уровень показателей оценки среды педагогами выше, чем учащимися и родителями. Данный эффект обусловлен количественным различием в оценке образовательных условий среды руководителями и педагогами и образовательных возможностей среды учащимися и родителями. Отмечены профессионально-психологические проблемы, возникающие в образовательных организациях в результате их объединения.

Ключевые слова: образовательная среда, параметры среды, типы среды, экспертиза среды, сравнительный анализ образовательных сред.

Исследования модальности образовательной среды

Модальность образовательной среды является ее качественным параметром и характеризует среду с типологической точки зрения. За основу была взята типология образовательной среды на основе «воспитывающих сред», эмпирически описанных Я. Корчаком [2]: догматическая среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; творческая среда – свободной и активной личности; безмятежная среда – свободной, однако, пассивной личности, карьерная среда – активной, но зависимой личности [3].

Исследование особенностей восприятия школьной среды, в котором приняли участие педагоги и учащихся более двух тысяч российских школ, показал, что учащиеся (а также квалифицированные внешние эксперты)

воспринимают образовательную среду, преимущественно, как «карьерную» и «догматическую», т.е. связанную с осью «зависимости» (85 %). В ответах школьных учителей на диагностические вопросы преобладают позиции, характеризующие ту же школьную среду как «карьерную» и «творческую», т.е. связанную с осью «активности» (95 %). Педагоги отрицают наличие в их школах каких-либо элементов «безмятежной» среды (Отметим, что «безмятежная» среда – это единственная среда, в которой ребёнок может получать впечатления, мечтать, строить свои романтические образы желаемого будущего.). «Догматической» среде педагоги также отводят незначительное место в оценке своей образовательной практики. Педагоги и учащиеся сходятся во мнении, что образовательный процесс в школе на половину протекает в «карьерном» типе среды. При этом, то, что в сознании учителей воспринимается как «творческая» среда («свободная» и «активная»), радикально противоположно оценивается учащимися как «догматическая» среда («пассивная» и «зависимая»). Как уже отмечалось, квалифицированные эксперты также оценивают школьную среду как преимущественно «карьерно-догматическую». По результатам наших исследований представленность в школах «творческой» среды не превышает 15 %, а в большинстве случаев составляет порядка 5-7 %.

Сопоставление наших результатов исследования модальности школьной образовательной среды с результатами анализа образовательных сред дошкольных учреждений [4] и университетов [5, 6] позволило увидеть динамику модальности социально-образовательной среды на различных этапах образовательного процесса. С точки зрения развивающего потенциала среды наиболее адекватной представляется среда дошкольных учреждений (72 % по оси «Активность»). Затем, в общеобразовательной школе отмечается радикальное увеличение доли догматической среды (почти в три раза), прежде всего, за счёт снижения доли творческой среды. Дальнейшее увеличение доли догматической среды (формирующей зависимую и пассивную личность) характерно для бакалавриата (76 %), в условиях которого, студенты, которым, в основном, приходится «зубрить» основы наук, практически полностью пребывают в средах, формирующих зависимый тип личности (94 %). И только к старшим курсам высшей школы, на этапе магистратуры, структура модальности образовательной среды становится более сбалансированной, напоминающей структуру школьной среды. Однако, типы среды, связанные с осью «Зависимости» продолжают абсолютно доминировать (86 %).

Таким образом, можно констатировать, что, начиная с общеобразовательной школы, обучающиеся осуществляют свою образовательную деятельность, в основном, в «догматическом» и «карьерном» типах среды, способствующих формированию зависимой личности.

Исследования среды на основе количественных параметров

Комплекс количественных параметров образовательной среды был разработан нами в 1996 году на основе переосмысления ряда параметров, характеризующих сложные системы. В настоящее время данный комплекс включает 12 параметров, к каждому из которых разработаны и апробированы соответствующие экспертно-диагностические таблицы [6].

Широта среды служит структурно-содержательной характеристикой, показывающей какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в неё. Интенсивность среды – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Степень осознаваемости среды – показатель сознательной включенности в неё всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность среды характеризует степень координации деятельности всех, включённых в неё субъектов. Эмоциональность среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Доминантность характеризует значимость данной среды в системе ценностей членов школьного образовательного сообщества. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность. Когерентность (согласованность) показывает степень согласованности влияния на личность данной среды с воздействиями других социальных факторов. Социальная активность среды – показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в социальную макросреду. Мобильность среды характеризует способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с социальной макросредой. Структурированность среды характеризует ясность формулировки целей и ожиданий, четкость определения границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий. Безопасность среды характеризует физическую и психологическую безопасность школьников во взаимоотношениях со сверстниками и старшими учащимися, с учителями, с носителями институциональной власти в образовательном учреждении, а также безопасность в отношениях с внешней социальной средой. Устойчивость среды характеризует стабильность во времени. Если другие параметры дают синхроническое описание среды, то параметр устойчивости позволяет осуществить её диахроническое описание.

Корреляционный анализ показал, что ряд характеристик образовательной среды влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов, прежде всего, за счёт концентрированности образовательных влияний и возможностей (интенсивности), а также за счёт «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным

окружением: направленности школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность), умения использовать образовательный потенциал этого окружения (широта), адекватности образовательной программы школы социальным запросам (когерентность), способности школы изменяться, согласно этим запросам (мобильность). В то же время не удалось обнаружить корреляцию между учебной успешностью и «внутренними» факторами, связанными с психологическим климатом в школе (обобщённость, эмоциональность и безопасность), не имеют решающего значения [8].

На основе комплекса параметров в течение пятнадцати лет в различных регионах России, проведено исследование более двух тысяч школ. Результаты исследования показали, что оценки школьной среды директорами школ и их заместителями стабильно находятся на «высоком» уровне и уровне «выше среднего». Показатели тех же параметров, полученные от школьных учителей, в основном располагаются на «среднем» уровне и, в значительной мере, на уровне «выше среднего». В свою очередь, показатели «экспертных оценок» учащихся в большинстве случаев не превышают уровень «ниже среднего», а часто находятся на «низком» уровне. Характерно, что показатели восприятия школьной среды родителями, как правило, располагаются между показателями педагогов и учащихся, то есть в диапазоне «среднего» и «ниже среднего» уровней. Выявленный нами «эффект матрёшки» свидетельствует о наличии достаточно различных субъективных образов своей школы у разных категорий членов образовательного сообщества. Директор и администрация управляют школой, которая представляется им «очень достойной во всех отношениях». Педагоги преподают в школе уже «несколько более скромного уровня», а учащиеся учатся в школе, которая, по их восприятию, существенно отличается от «замечательной» школы, управляемой директором. Родители, получающие информацию о школьной жизни в основном от учащихся и педагогов, соответственно, и воспринимают школу их глазами.

Анализ психологических оснований «эффекта матрёшки» показал, что этот эффект имеет, как субъективные, так и вполне объективные причины. С одной стороны, он обусловлен разной степенью «организационного патриотизма» у различных категорий школьных субъектов, который за счёт феномена «розовых очков» снижает критичность отношения к «родной школе». С другой стороны, безусловно, именно директор и его заместители обладают всей полнотой информации обо всех условиях, обеспечивающих, по их мнению, развивающий потенциал всей школьной среды и, соответственно, отмечают в опросниках позиции более высокого уровня. Школьники же выбирают более «скромные» позиции, поскольку ориентируются только на возможности, которые непосредственно доступны лично для них.

Таким образом, можно сказать, что количественная разница между восприятием школьной среды администрацией и педагогами, с одной стороны, и учащимися, с другой, – это статистически зафиксированная разница между образовательными условиями и образовательными возможностями. При этом на практике педагогическое проектирование, планирование, а также отчётность всегда строятся на основе «образовательных условий», что существенно искажает характеристики реальной образовательной среды, в которой непосредственно происходит развитие учащихся.

Осуществляемая в настоящее время интенсивная «оптимизация» образовательных организаций обуславливает актуальность психологических исследований возникающих при этом социально-профессиональных проблем, которые пока остаются не только неизученными, но часто просто даже не выявленными. В этом плане представляются характерными неожиданные результаты, полученные нами при исследовании одной из московских школ, которая оказалась включённой в территориальный образовательный комплекс в качестве «структурного подразделения». В условиях управления новой администрацией, имеющей опыт руководства базовой («топовой») школой данного комплекса, установленный нами ранее «эффект матрёшки» уже не действует. Отмечена противоположная ситуация, когда новая администрация, в основном, оценивает параметры школьной среды на низком уровне, в то время как оценки учителей остаются на среднем уровне, кроме оценки параметра «устойчивости», который в данном случае получает отрицательное значение своего показателя, что совершенно понятно, поскольку данной школы больше не существует как юридической, так и с административной точек зрения.

Характерно, что новая администрация со своей позиции высоко оценивает среду по параметрам «обобщённости» (степень координации новой управленческой команды по «реформированию» школы) и «доминантности» (значимости для них данной среды). В целом низкая оценка школьной среды новой администрацией обусловлена профессиональной позицией: «До нас здесь ничего приличного и быть не могло... Вот мы-то «поднимем» эту школу до достойного уровня». При этом высокий показатель параметра «доминантности» у учителей позволяет предположить весьма конфликтную перспективу их взаимодействия с новым руководством, поскольку и для тех и для других школа оказалась очень значимой в системе субъективных ценностей. С другой стороны, определённый оптимизм внушает высокая оценка учителями «мобильности» школьной среды, которая свидетельствует о готовности школьного коллектива к необходимым изменениям.

Эмпирическое выявление подобных социально-профессиональных противоречий, связанных с оценкой и организацией школьных

образовательных сред, представляется важным направлением психологических исследований сферы образования.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. [Образовательное пространство: на перекрёстке субкультур](#)// [Народное образование](#). 2009. № 8. С. 234-238.
2. Koczak J. Jakkochać dziecko. Warsaw, 1919.
3. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 79-88.
4. Кондрашина Ю.Ю. Проектирование и мониторинг развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях. Магистерская диссертация. Направление 050400.68 «Психолого-педагогическое образование». М., 2013.
5. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / Под ред. А.В. Капцова, В.И. Кичигина. Самара, 2003. 316 с.
6. Нагорнова Л.Е. Оценка студентами университетской среды // Вопросы гуманитарных наук. 2005. № 3. С. 34-52.
7. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. М., 2010.
8. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Вып. 2. Т. 15. С. 68-72.

Empirical Studies of the Educational Environment

Vitold A. Jasvin

Prof. dr. hab.,
head of the laboratory examination of the humanitarian
and social spheres of design education.
Institute of system projects. Moscow City Pedagogical University
Moscow, 119261, st. Panferova, D. 14.
E-mail: vitalber@yandex.ru

The results of empirical research environments preschools, school environments and environments of high school. Conducted a comparative analysis. The dynamics of the modality of educational environments at different stages of the educational process. Revealed "nested doll effect": level indicators for assessing environments heads higher than the teachers, and environmental assessment of the level of performance by teachers is higher than students and parents. This effect is due to quantitative differences in the evaluation of educational conditions among managers and educators and educational opportunities for students and parents of the medium. Noted professional and psychological problems arising in educational institutions as a result of their association.

Key words: educational environment, environment settings, environments types, environments expertise, comparative analysis of educational environments.

References

1. Aleksandrova E.A. Obrazovatelnoe prostranstvo: na perekretke subkultur //Narodnoe obrazovanie. 2009. № 8. S.234-238.

2. Korczak J. Jak kochać dziecko. Warsaw, 1919.
3. Yasvin V.A. Psikhologicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh sred. Psikhologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. № 4. S. 79-88.
4. Kondrashina Yu. Yu. Proektirovanie i monitoring razvivayushhej sredy v doskolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh. Magisterskaya dissertatsiya. Napravlenie 050400.68 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie». M., 2013.
5. Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya / Pod red. A.V. Kaptsova, V.I. Kichigina.. Samara, 2003. 316 s.
6. Nagornova L.Ye. Otsenka studentami universitetskoy sredy // Voprosy gumanitarnykh nauk. 2005. № 3. S. 34-52.
7. Yasvin V.A. Shkola kak razvivayushchaya sreda. M., 2010.
8. Yasvin V.A., Rybinskaya S.N. Vliyanie kharakteristik shkolnoy sredy na uchebnye dostizheniya uchashchikhsya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika, vypusk 2. 2015. T. 15. S. 68-72.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ПОРЯДКА И НАСИЛИЕ В ШКОЛАХ

М.Я. Арпентьева

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Россия
E-mail: mariam_rav@mail.ru

Статья посвящена проблемам, связанным с насилием в школе как следствием стремления упорядочить развитие и поведение учеников и учителей, удержать их в рамках норм сложившейся системы образования. Отмечается, что современная система образования деструктивна и разрушает учеников и учителей, требуя от них принесения в жертву, отказа от нравственных норм и самих себя, в том числе, через механизм «козла отпущения». Стремление к порядку – контролю – инициирует «эффект Люцифера» – желание уподобить себе или поглотить все не похожее и/или не соответствующее собственным представлениям. Оно противоположно отношениям любви и служения: в служении человек воспринимает себя как часть круга любви, в котором каждый отдельный человек ценен сам по себе, а также в отношениях с другими.

Ключевые слова: буллинг, травля, сталкинг, социальный порядок, насилие.

Современная школа России, как кажется, задалась целью разрушить себя и своих субъектов (учителей и учеников) как можно больше: от повседневного школярства к повседневной же коррупции и имитации учения и обучения, ученики и учителя перешли к буллингу и сталкингу, преследованию «неугодных» и «слабых звеньев», позволяющему им, в условиях разваливающейся системы обучения и воспитания, переживать, хотя бы кратко, состояния превосходства и аутентичности. Однако, массовость насилия говорит о том, что такое переживание удовлетворяет нужду в понимании и принятии себя и мира ненадолго и слабо: спираль насилия все раскручивается, формы насилия становятся все более

примитивно-архаичными, демонстрируя врожденные, биологические инстинкты выживания и размножения, полностью вытеснившие человеческое, нравственное и осознанное отношение к миру. Как известно, проблемой архаичных обществ была кровная месть, когда запущенный один раз механизм насилия начинал работать безостановочно, требуя все новых убийств, заканчивающихся истреблением обеих сторон конфликта. Чтобы остановить насилие созданы меры, которые иногда кажутся нелогичными: появление права, судебной системы: стало этапом в развитии узаконенного насилия и концепция вины стала важнее более древней концепцией мести. Эта традиция продолжает существовать и в так называемых демократических сообществах. Корни этой традиции – в попытках создания и поддержания человеком упорядоченного мира, который демонстрирует иллюзорность порядка всякий раз, когда человек сталкивается с ним. Пытаясь «вернуть на место» собственную уверенность в порядке и контроле порядка, человек вынужден приносить жертву. При этом, поскольку порядок не есть естественное и необходимое для жизни, жертва – не должна быть заслужившей и причастной, она не должна быть виновной: в этом состоит парадокс, на котором зиждется порядок. «Неупорядоченность» жертвы, ее невинность, непричастность, позволяют восстанавливать никому не нужный порядок. Этот парадокс, естественным образом, со временем так или иначе разрушает любой созданный на его основе или за его счёт «порядок». Однако, боясь стихии и свободы, человек с упорством выбирает все новые жертвы, и, когда созданное им все же рушится, создает новый порядок, опираясь на новые (типы и формы) жертв и жертвоприношений, в итоге жертвуя – уничтожая – самого себя. В какой-то момент человек понимает, что, если сознательно принести в жертву того, кто не виноват, можно прекратить или ослабить насилие отмщающее, разорвать порочный круг взаимного насилия. Концепция мести и отношений подавления, важнее концепции вины и отношений справедливости. Главное – отмщение и жертва, а не справедливость и ответственность. Поэтому насилие всегда остается неузнанным: «...мы продолжаем не понимать воздействие, оказываемое насилием на человеческие общества. Поэтому мы и не согласны признать тождество насилия и священного». Поэтому, опираясь на гуманизм и его ценности, люди получают «побочные эффекты» в виде фашизма и тоталитарных режимов. Жажда насилия, ищущая, куда излиться, неминуемо должна найти объект, иначе произойдет «непоправимое»: насилие поразит своего носителя – человека или общество, потом наступит хаос, называемый Р. Жираром «жертвенным кризисом», когда нужно искать новые механизмы защиты и совладания или идти к внутреннему порядку, отказавшись от внешнего. Однако, как не бывает последней жертвы, так и не бывает справедливых войн, не бывает и победителей в схватке агрессий.

Р. Жирар пишет о важнейшей и сложнейшей проблеме жертвы как о

проблеме «козла отпущения»: в разной мере добровольной жертвы в пользу другого человека или людей, отношений с ним(и) и общества в целом. Предшественниками Р. Жирара в области теории культуры и жертвоприношений в роли культуры были Ф. Ницше и З. Фрейд, Ф. М. Достоевский и В. И. Иванов [1; 2; 3; 4]. Работы Р. Жирара обращены на осмысление одной из ведущих проблем человеческого общества – отношений между насилием и порядком: на всякий удар нужно ожидать сдачи, поскольку насилие всегда порождает кровавый круг – мести за сделанное или несделанное [5; 6]. Отмщение выступает как один из процессов межличностного и межгруппового обмена. Оно работает таким образом, что по мере разворачивания круга насилия, экстенсивность и интенсивность насилия возрастают. Месть есть, по сути, расширенная репродукция насилия, в том числе, и продуцирование вынужденных жертв. Она идет от/против мира и коренным образом отличается от репродукции любви: она не содержит идеи развития, но продолжает развиваться, проходя все более интенсивную эскалацию, эскалацию гордыни, ревности и неблагодарности. Напротив, «репродукция» любви и мира (смирения) всегда требует дополнительных усилий, чтобы развиваться. Она создает дары вместо жертв и саму жертву превращает в добровольный дар благодарности, умеряющий ревность и гордыню. Поэтому насилие ядовито и «заразно», оно уничтожает человека и общество, уничтожает культуру, выступающую, со своими запретами и предписаниями-разрешениями одним из осевых феноменов защиты (профилактики – невхода и коррекции – выхода) от порочного круга насилия. Культура насилия – одна из частей этого механизма, которая действует аналогично «вакцине», защищающей от болезни применением содержащегося в инфекции яда в малых дозах. Культура помогает обществу и человеку справляться с ростом насилия с помощью комплекса мер, ограничивающих насилие и трансформирующих формы его проявления. Высший, пиковый, уровень культуры насилия – жизнь Христа, ставшего добровольной жертвой. Универсальным механизмом самозащиты общества от беспредела насилия является сосредоточение на жертве: создании «идентифицированного пациента» (пациентов) – девиантных групп, подлежащих уничтожению или трансформации и/или самом «жертвоприношении» как искупления путем малого насилия над жертвой, искупающей большое насилие общества над самим собой. Общество и культура выбрали путь упорядочения: вместо того, чтобы обличить насилие как суть общественных институтов, обладающих повсеместностью и хаотичностью, общество создает каналы и формы допустимого насилия, которое превращается в предсказуемый, локальный и упорядоченный ритуал. Общество фиксируется на насилии, пытаясь «выкинуть» его из себя как болезнь: с помощью другого насилия, которое общество не признает и/или не хочет признавать таковым. В жертву

приносятся те, кто отличается, разрушает порядок, то есть сложившиеся ритуалы, культуру насилия: от изгоев до правителей, от сильнейших до слабейших, от умнейших до глупейших, от жесточайших до смиреннейших и т.д. [5]. Козел отпущения («жертва отпущения») ни в чем не виноват, он просто – крайний. Более того, он и не должен быть виноват, искупительная жертва заведомо невинна или выбрана случайным образом. Правда может оказаться губительной, ибо если нет ответа в священном, то тогда, по Ф. Достоевскому, «все дозволено», тогда, как это происходит сейчас, насилие становится безграничным. Прозревшему не вернуть спасительного козла, распинаемого на кресте Бога, оно останется один на один с зеркалом...Насилие принадлежит сфере изначального и является базой для развития сакрального. Любая религия – это история взаимоотношения людей с их насилием, результатами страхов и оторванности о себя самих – своего внутреннего порядка. Это насилие и держащий за ним страх так невыносимы, что людям приходится изгонять его в трансцендентность, поддерживая строго регламентированными ритуалами: «Людям удается избавляться от своего насилия постольку, поскольку процесс избавления предстает им не как их собственное действие, а как абсолютный императив, приказ бога, требования которого настолько же страшны, насколько мелочны».

Р. Жирар рассматривает это на примере «законных врагов»: для большинства цивилизованных сообществ и индивидов опыт коллективного насилия (травли, буллинга, сталкинга) над жертвой почти непостижим: «повелители мух» заканчивают карьеру насилия в детстве и юности; однако, у взрослых людей насилие выходит за пределы личного опыта, хотя оно не только не исчезает, но и происходит от имени данной личности или группы, влияющей не только на «свое», но и на «чужое», регулирующее «свое» за счет «чужого» [6]. Жизненные истории, написанные от лица «палача» (специалиста, члена семьи) или с точки зрения жертвы (пациента, «семейного уроды»), отличаются по своей структуре и содержанию. Насколько трудно преодолеть эту позицию иллюстрирует весь опыт педагогики, андрагогики и геронтогики, а также опыт психотерапии и консультирования: системно-стратегический, процессуально-антипсихологический, экзистенциально-религиозный и иные подходы в психотерапии и образовании приоткрывают завесу лжи над феноменом, однако, они же показывают, насколько трудно его преодолеть: отказ жертвы играть роль козла отпущения и/или отказ специалиста работать с жертвой как с «козлом» не решают проблему, но перемещают ее. Рабочий альянс предполагает выбор между клиентом и обществом, не всегда решаемый в пользу клиента. Даже Евангелия, жития мучеников, воспоминания о Холокосте или ГУЛАГе написаны авторами или свидетелями насилия, а опыт насилия в экспериментах, подобных опыту Ф. Зимбардо и Ст. Милгрема, до сих пор не осмыслен и во многом закрыт от

наблюдателей именно в части опыта жертв насилия [7; 8]. Интересно при этом, что жертва не только должна быть объектом ненависти; но, в некоторых случаях, и объектом поклонения: благодарность возвышает жертву, превращая ее в священную: и убитый козел как символ Диониса, Хаоса и свободы, саморазворачивающегося и самоутверждающегося бытия, преображается в агнца как символа Христа, высшей упорядоченности и разворачивающегося и утверждающего «планы Бога» [5].

Истории сакрализации жертвы, осознанные и явные, однако, более редки, хотя и важны, традиционные гонения и буллинг, убийства и преднамеренная травля (сталкинг), которые совершаются тайно и неосознанно, «в тишине и беспамятстве». Религия «защищает» общество от развития и «высшего» порядка благодаря последовательным заменам: всеобщего насилия как хаоса – на жертвенное, человеческой жертвы – на животную или вещественную; реального жертвоприношения – на символическое [5]. Она выкидывает из реальности «высший порядок»: страх беспорядка как результата «охлаждения любви» преследует цивилизацию изначально. Создатели и трансляторы религий часто замещают «учредительную жертву» воспоминаниями о ней, эти воспоминания не требуют отпущения. Однако, когда это невозможно: «жертва» не собирается умирать и утверждать религию, ради которой ее уничтожают, случаются истории убийств, подобных историям Христа и многих других Святых. Когда механизм замены теряет эффективность, общество, благодаря усилиям ревнителей, не дошедшее даже до идеи «высшего порядка» в самом себе, обращается к самоуничтожению. Последнее как игрушка, вдохновляет его до момента нового испуга и раскаяния, после которого вновь возникает жертвоприношение. Поэтому история включает постоянные циклы: насилия – вины – искупления / мести. В современном мире месть заменяется судом: истина правом. Однако, государство не может монополизировать все насилие, потому оно более тщательно «монополизирует» месть. Вместе с обществом оно и творит месть и избегает ее: 1) суд все больше возвышается над обществом и государством, становясь самим государством и поглощая общество, 2) государство и суд защищают и чествуют своих палачей, делая их недоступными мести. Однако, дефицит легитимности все увеличивается и круг насилия также. Самосуды и имитации судов в школе давно стали нормой: сам феномен оценки используется для того, чтобы осудить, а также чтобы организовать преследование, травлю (буллинг и сталкинг) ученика или даже учителя.

В современном виде насилие в форме буллинга и сталкинга приобрело огромный размах. Буллинг – это не единичная реакция в определенной ситуации, а стойкие неэффективные паттерны поведения, которые вносят серьезные ограничения в развитие человека и общества. Более того, необходимо привлечь особое внимание к агрессорам и жертвам буллинга:

вместо замалчивания и утаивания, необходимо активизировать обучение и профилактику, коррекцию и развитие. Буллинг – явление системное и комплексное. Поэтому, кроме врачей, психотерапевтов, психологов, которые занимаются, как правило, уже с теми жертвами, которые подверглись травле и издевательствам [9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16]. К изучению и профилактике этого явления должны подключиться педагоги, экологи, которые в опоре на жизненные ресурсы личности смогут направить ее как жертву на путь уверенности и спокойствия. Важно отметить, что и жертвы, и их преследователи (булли, сталкеры) имеют низкий потенциал жизнеутверждения, склонны отрицать жизнь, быть недовольными собой и миром [17]. Самоутверждаясь, они унижают не только объект нападков, но и самих себя и, таким образом, еще более ухудшают ситуацию. Выход из замкнутого круга насилия – диалог, признание буллингом вины и прощение его жертвой, анализ внутренней, а не только внешней структуры насилия. Агрессия, рожденная нарушенной, чрезмерной и болезненно отвергаемой привязанностью к миру и людям, рождает буллинг или травлю. Суть травли – stalking. Сам же stalking обнажает лежащую в своей основе привязанность к миру и к человеку (зависимость от них, деформации «объектных», близких отношений, желание «быть хорошим», точнее, «лучшим», гарантировать себе и близким комфорт полного удовлетворения и выживание), чтобы хоть как-то заполнить эту «черную дыру». Привязанность к желаниям (комфарту, контролю, власти) всегда ведет к дальнейшим деформациям отношений. Stalking – одно из крайних проявлений синдрома или феномена Люцифера (описанного в работах Ст. Милграма и Ф. Д. Зимбардо): духовное состояние, когда «черная дыра» в человеке столь глубока, что ее не могут заполнить ни власть, ни деньги [7; 8]. Единственное «благо» сталкера – он сам: вернуться к Богу и признать кого-то выше себя он не в состоянии. Суть «эффекта Люцифера» – алчность как желание уподобить себе или поглотить все «другое», не похожее на него, попытки использовать мир и другого человека как вещь ради удовлетворения собственных желаний. Это противоположность служению: в нем человек воспринимает себя как часть круга любви, в котором каждый отдельный человек ценен сам по себе, а также в отношениях с другими. Традиционные представления (распространенные среди тех, кто принадлежит к культуре, придающей особое значение индивидуализму) побуждают искать мотивы патологии или героизма внутри личности [7]. Современная психиатрия – как и современная клиническая психология, психология личности и психодиагностика ориентирована на диспозицию – внутренней ответственности (пациента, клиента и т.д.). На этой концепции /диспозиции, кроме того, основаны практически все институты нашего общества – в том числе юридические, медицинские и религиозные. Они считают, что вину, болезнь и грех нужно искать внутри виновного, больного и грешника. Однако, важно понять

причины необычного поведения и избегать поспешных выводов о личностной диспозиции / предрасположенности. В западной индивидуалистической культуре редкий человек не заражен предубеждениями о предрасположенности. В восточной культуре диспропорция меньше, но часто также не хватает понимания роли других людей и ситуаций в жизни человека (что используется в найкан-терапии) [18]. Люди склонны, прежде всего, искать причины негативных событий в «патологии» отдельного человека. Пытаясь понять причины поведения других людей, они обычно склонны переоценивать важность личных качеств и недооценивать важность ситуационных факторов [19; 20; 21; 22; 23; 24]. Хотя кажется, что личность всегда неизменна во времени и пространстве, однако, даже в одиночестве люди меняют поведение, а в группе всегда ведут себя иначе, чем вне нее. Орудия и методы инквизиции, утвердившей одной из первых диспозиционный подход к пониманию мира, широко используются для различения зла и избавления мира от «пагубного влияния» его носителей, до сих пор используются – в тюрьмах всего мира, в военных и гражданских исправительных, а также в воспитательных и психиатрических заведениях, где пытки и насилие настолько «обычны», что таковыми не осмысляются. Когда инквизиция принимала «окончательное решение» в отношении «упорствующего» еретика, то отрекалась от него и «отпускала его на волю»: «отпустить» означало не освободить, а передать светским властям, повелевая им «наказать еретика по заслугам», предать его смерти.

Школа – один из механизмов стандартизации развития личности, и, помимо продуктивных, выполняет функции деструктивные, функции насильственного упорядочивания и стратификации детей, подростков, юношей. В этом качестве школа учит насилию не меньше, а даже больше, чем способствует его профилактике и коррекции. Пытаясь упорядочить то, что изначально не было таковым, школа игнорирует особенности детей, а значит, мешает ребенку понять самого себя и мир, навязывая заказываемые социумом и государством штампы, формируя суженную палитру способов поведения и осмысления себя и мира. Дети-жертвы в такой школе – неизбежность. Напротив, там, где школа обращена к индивидуальности и ее гармонии с обществом, школа помогает найти себя и способы самореализации в обществе. Однако, такие школы редки, поэтому проблема «козлов отпущения», насилия в школах, в семье и на работе, становится все более острой и массовой.

Библиографический список

1. Иванов В.И. Родное и вселенское. М., 1994. 435 с.
2. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М., 1994. 512 с.
3. Фрейд З. Влечения и их судьбы // Фрейд З. Психология бессознательного. М., 2006. 448 с.
4. Шестов Л.И. Достоевский и Ницше (философия трагедии). //

- Достоевский в конце XX века / Сост. и ред. К. Степанян М., 1996. 621 с.
5. Жирар Р. Козел отпущения / Предисл. А. Эткинда. СПб., 2010. 336 с.
 6. Жирар Р. Насилие и священное. М., 2010. 400 с.
 7. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. М., 2013. 740 с.
 8. Milgram St. Behavioral Study of Obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. № 67. С. 376.
 9. Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 249 с.
 10. Бердышев И. Лекарство против ненависти / Илья Бердышев; семинар записала Е. Куценко // Первое сентября. 2005. 15 марта (№ 18). С. 3.
 11. Будур Н. Повседневная жизнь инквизиции. М., 2011. 384 с.
 12. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции жертвы буллинга на агрессивное поведение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (дата обращения: 15.10.2015)
 13. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml (дата обращения: 15.10.2015).
 14. Кравцова М.М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. М., 2005. 111с.
 15. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. 2007. № 1. С. 72–90.
 16. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. СПб., 2001. С. 240-276.
 17. Бочавер А.А., Хломов К.Д.. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 3. С. 149-159.
 18. Miki Y. Naikan Therapy A Way of Self-Discovery and Self-Renewal. WeissmanPress, 2015. 54 p.
 19. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы. 2000. № 3. С. 25-32.
 20. Местр Ж. де. Письма русскому дворянину об испанской инквизиции // Местр Ж. де. Сочинения. СПб., 2007. 300 с.
 21. Местр Ж. де. Религия и нравы русских. СПб., 2010. 186 с.
 22. Собкин В.С., Смыслова М.М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. Т XVI. Вып. XXVIII. М., 2012. [Электронный ресурс]. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n1/74946.shtml [или Школьная травля и позиция учителей Социальная психология и общество 2015. Том. 6. № 1. С.130-136]
 23. Mullen P.E., Pathé M., Purcell R. The management of stalkers Advances in Psychiatric Treatment. 2001. Vol. 7. P. 335-342.
 24. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford UK: Blackwell Publishers, USA, 1993. 140 p.

The Problem of Social Order and Violence in Schools

Mariyam A. Ravilievna –

Doctor of psychological Sciences, associate Professor, senior researcher of the Department of psychology of development and education, Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky, 248023, Kaluga, St. Razin. d. 26, Russia
E-mail: mariam_rav@mail.ru

The article is devoted to problems related to school violence as a consequence of the desire to streamline the development and behavior of pupils and teachers, to keep them within the norms of the existing system of education. The Author note that the modern education system is destructive and destroys the students and teachers, requiring them to sacrifice, a rejection of moral norms themselves, including through the mechanism of the "scapegoat". The desire for order – control – initiates "the Lucifer effect". This is the desire to assimilate or absorb all not like and/or are not appropriate to their own ideas. It is the opposite of relationship love and service: in the service of people perceive themselves as part of the circle of love in which each individual person is valuable in itself, but also in relations with others.

Key words: bullying, harassment, stalking, social order and violence.

References

1. Ivanov V.I. Rodnoe i vselenskoe. M.: Respublika, 1994. 435 p. [in Russian]
2. Nicshe F. Tak govoril Zaratustra. M.: Progress, 1994. 512 p. [in Russian]
3. Frejd Z. Vlechenija i ih sud'by // Frejd Z. Psihologija besoznatel'nogo. M.: OOO "Firma-STD", 2006. 448 p. [in Russian]
4. Shestov L.I. Dostoevskij i Nicshe (filosofija tragedii). // Dostoevskij v konce XX veka / Sost. i red. K. Stepanjan M.: Klassika pljus, 1996. 621 p. [in Russian]
5. Zhirar R. Kozel otpushhenija / Predisl. A. Jetkinda. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo Ivana Limbaha, 2010. 336 p. [in Russian]
6. Zhirar R. Nasilie i svjashhenoe. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010. 400 p. [in Russian]
7. Zimbardo F. Jeftekt Ljucifera. Pochemuhoroshieljudiprevrashhajutsjavzlodev. M.: Al'pina non-fikshn, 2013. 740 s. [in Russian]
8. Milgram St. Behavioral Study of Obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. № 67. S. 376. [in Russian]
9. Achitaeva I.B. Destruktivnyevzaimootnoshenijavuchebnyhgruppahobrazovatel'nyhuchrezhdenijMVDRossii: Avtoreferatdis. ... kand. psihol. nauk. M., 2010. 249 p. [in Russian]
10. Berdyshev I. Lekarstvoprotivnenavisti / Il'jaBerdyshev ; seminarzapisalaE. Kucenko // Pervoesentjabrja. 2005. 15 marta (№ 18). P. 3. [in Russian]
11. Budur N. Povsednevnaia zhizn' inkvizicii. M.: Molodaja gvardija, 2011. 384 p. [in Russian]
12. Gusejnova E.A., Enikolopov S.N. Vlijanie pozicii zhertvy bullinga na agressivnoe povedenie [Jelektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (data obrashhenija: 15.10.2015) [in Russian]
13. Enikolopov S.N. Psihologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma). // Materialy proekta «Obrazovanie, blagopoluchie i razvivajushhajasja jekonomika Rossii, Brazilii i Juzhnoj Afriki» Psihologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma). 2010. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml (data obrashhenija: 15.10.2015) [in Russian]
14. Kravcova M.M. Deti-izgoi: Psihologicheskaja rabota s problemoj. M.: Genезis, 2005. 111s. [in Russian]
15. Kutuzova D.A. Travlja v shkole: chto jeto takoe i chto možno s jetim delat' // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2007. № 1. P. 72–90. [in Russian]

16. Ljejn D.A. Shkol'naja travlja (bulling) // Detskaja i podrostkovaja psihoterapija. SPb.: Piter, 2001. P. 240–276. [in Russian]
17. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Bulling kak ob#ekt issledovanij i kul'turnyj fenomen // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki, 2013. T. 10. № 3. P. 149–159. [in Russian]
18. Miki Y. Naikan Therapy A Way of Self-Discovery and Self-Renewal. Weissman Press, 2015. 54p. [in Russian]
19. Mercalova T. Nasilie v shkole: chto protivopostavit' zhestokosti i agressii? // Direktor shkoly. 2000. № 3. P. 25–32. [in Russian]
20. Mestr Zh. de. Pis'ma russskomu dvorjaninu ob ispanskoj inkvizicii // Mestr Zh. de. Sochinenija. SPb.: «Vladimir Dal'», 2007. 300 p. [in Russian]
21. Mestr Zh. de. Religija i nruvy russskih. SPb.: «Vladimir Dal'», 2010. 186 p. [in Russian]
22. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Zhertvy shkol'noj travli: vlijanie social'nyh faktorov // Trudy po sociologii obrazovanija. T XVI. Vyp. XXVIII. M., 2012. Portal psihologicheskikh izdanij PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n1/74946.shtml (data obrashhenija: 15.10.2015) [ili Shkol'naja travlja i pozicija uchitelej Social'naja psihologija i obshhestvo 2015. Tom. 6, № 1. P.130-136] [in Russian]
23. Mulle P.E., Pathé M., Purcell R. The management of stalkers Advances in Psychiatric Treatment. 2001. Vol. 7. R. 335–342.
24. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford UK: Blackwell Publishers, USA, 1993. 140 p.

СРЕДА, ДРУЖЕСТВЕННАЯ ДЕТЯМ: АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

А.И. Григорьева, Л.В. Заика

Григорьева Алевтина Ивановна – профессор, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тула, Россия
E-mail: Grigvas48@yandex.ru

Заика Людмила Владимировна – доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тула, Россия
E-mail: Lyu-zaika@yandex.ru

Статья посвящена реализации регионального проекта «Пространство детства: современность и будущее», направленного на создание среды, дружественной детям. В статье раскрываются технологии организации и работы с социально-педагогическими командами муниципалитетов.

Ключевые слова: воспитательное пространство, проектная школа, проектная деятельность, социально-педагогическая команда.

Региональный проект Тульской области «Пространство детства:

современность и будущее» выходит на гуманитарное пространство в образовании, в социальной сфере и является адекватным современной социокультурной ситуации.

В муниципальные проекты в рамках регионального проекта вошли педагогические команды. Рефлексивно-проектные педагогические сообщества переросли границы отдельных образовательных организаций. Коммуникативное сообщество, сформированное на добровольных началах, явилось открытым для всех социальных учреждений, участвующих в реализации проекта «Пространство детства: современность и будущее».

Чтобы быть уверенным в осмыслении собственного замысла, авторы мини проектов малых городов стремились к расширению областного пространства, преобразуя его в проблемно-ориентированное профессиональное сообщество, построенное по сетевому принципу. Наличие множества узлов сети, представленных площадками, среди которых дошкольные образовательные организации, общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования детей, социально-реабилитационные центры, учреждения культуры, спорта и молодежной политики, для которых характерно ценностно-смысловое взаимодействие.

Адекватной формой зрелого проектного социально-педагогического сообщества явилось создание в регионе проектной школы. Проектная школа – особая организованность, включающая в свою деятельность систему длительно действующих рефлексивно-проектных мастерских.

Проектные социально-педагогические сообщества, участвующие в реализации регионального проекта «Пространство детства: современность и будущее», имели сложную структуру. В них входили не только педагоги, но и представители тех социальных структур, которые интерпретируются в педагогических проектах: родители, представители социальных и молодежных политических служб, деятели культуры и, конечно, сами дети.

Проектные социально-педагогические сообщества несли в себе глубокий социокультурный смысл. В них осуществлялась культурная работа, наращивался содержательный потенциал образования в интересах ребенка, происходило становление личности учителя как воспитателя, как «детоводителя». Ориентация в педагогических сообществах на развитие пространства Детства создала связь индивидуальных интенций субъектов воспитательной деятельности, культурных традиций и социальной динамики. Ведущим средством решения проблемы целостности социально-педагогического сообщества учреждения, участвующего в реализации регионального проекта, явилось включение в процесс педагогического проектирования особого вида совместной деятельности – моделирования способов соорганизации субъектов проектирования на различных этапах реализации проекта, со специальным построением на каждом этапе конкретной модели, фиксирующей и сам способ соорганизации, и его

результат.

Деятельность по моделированию новых технологий взаимодействия с детьми предполагала совместное выявление субъектами проектирования противоречий и расхождений в концептуальных представлениях о детстве, фиксацию несогласованности способов деятельности, анализ причин несоответствия полученных результатов промежуточным целям проектной работы и, наконец, поиск средств решения выявленных проблем через организацию различных аспектов деятельности.

Стремление педагогов к деятельности, то есть культурному самоопределению, не могло возникнуть под влиянием организационно-административных и внешних идеологических воздействий. Бесплезно требовать от учителей культурной работы в образовании, если отсутствуют внутренние побудительные мотивы к личностному и профессиональному росту. Единственным источником культурной активности педагога, взрослого в пространстве детства являются его гуманистические ценности, которые непосредственно и влияют на становление ценностного мира ребенка.

Именно поэтому одной из сложных в работе над проектом «Пространство детства: современность и будущее» оказалась проблема культурного самоопределения педагогического сообщества, привлекаемого к реализации регионального и муниципальных проектов, организации процесса самоопределения в пространстве проектируемой деятельности.

Этому в значительной мере способствует практика встреч педагогов, родителей и детей в муниципальных образованиях, которые проходят в форме детско-родительско-педагогических дебатов «Семья и детство», в которых принимают участие старшеклассники, социально-педагогические команды образовательных организаций, дошкольных образовательных организаций, родительской общественности. На переговорных площадках обсуждаются проблемы: «Вызовы современного детства: готовы ли мы к ним?»; «Парадоксы гуманизма в отношении детства»; «Что значит любить ребенка?»; «Кому дети дают «пропуск» в страну Детства?»; «Одиночество ребенка в семье. Одиночество ребенка в школе. Как этого избежать?»; «Можем ли мы обойтись друг без друга? Школа без семьи? Семья без школы?»

В ходе дебатов обсуждаются такие главные ценности и понятия, как детство, ребенок, права ребенка, развитие, воспитание, забота, поддержка, справедливость, духовность и гуманизм. В них отражаются все те истины, которые важны для сохранения пространства Детства.

Полноправное участие старшеклассников в дебатах подтверждает, что современные подростки и юношество готовы при поддержке взрослых, а также самостоятельно включаться в проектирование собственной жизнедеятельности, они испытывают потребность в творческой,

исследовательской, социально-значимой деятельности.

В принятом участниками детско-родительско-педагогических дебатов манифесте звучит вопрос: «Что нам необходимо принять, признать, понять, чтобы ребенок не был отстранен от нас, взрослых, не был одинок?». И появляется ответ: «Только развитие партнерства школы, семьи и других социальных институтов может обеспечить счастливое детство каждому ребенку, что является основой стабильности и успешности нашего региона».

Благодаря таким встречам-дебатам меняется самоопределение его участников, что предполагает не одновременно принимаемое решение, а серьезную работу интеллекта, воли и чувств. Результатом этой работы является новое видение педагогами собственного культурного замысла, понимание ими предназначения и сути своей деятельности в проекте.

В контексте проекта меняется культурно-ценностное самоопределение педагога – это завершённый процесс рефлексивного переосмысления собственной личности в аспекте профессионального призвания, сопровождающийся переориентацией собственной профессиональной реальности в сторону Детства. В ходе этого процесса педагоги по-новому начинают видеть, понимать, оценивать образовательную реальность и свое место в ней, по-иному относиться к себе, воспитанникам, родителям и коллегам.

Создание специальных сред взаимодействия участников проектировочного процесса строится на основе «брейнсторминга», «мозгового штурма». Стимулирование творческой активности участников проектирования достигается благодаря соблюдению следующих принципов:исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают плохой;поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более дикой покажется идея, тем лучше;количество предполагаемых идей должно быть как можно большим;высказанные идеи не являются ничьей собственностью, никто не вправе монополизировать их; каждый участник вправе комбинировать высказанные другими идеи, видоизменять их, «улучшать» и совершенствовать.

В процессе работы с педагогическими командами в русле проекта, предполагается обеспечение перехода субъектов проектного процесса к высшему профессиональному сознанию, когда участник проектного сообщества не только сам развивается, но и влияет на изменение профессиональной позиции другого.

Тур проектирования проходил несколько этапов:

1. Интерпретация миссии учреждения через ответ на вопрос: «Каково может быть место нашего учреждения в региональном проекте «Пространство детства: современность и будущее». Ответить на этот вопрос требовалось через указание социально-ролевой позиции образовательного учреждения, конкретизацию взгляда на место учреждения в проекте.

2. Предъявление современного понимания вопросов в отношении детства, знакомство с моделями социального воспитания.

3. Создание образа деятельности образовательного учреждения как воспитательной организации, направленной на решение проблем Детства.

Данная работа позволяет управленческим командам увидеть свои организации глазами педагогического сообщества малого города, проблематизировать их на предмет соответствия реализуемому проекту.

В работе над муниципальными проектами в рамках регионального проекта в сфере воспитания необходима серьезная поддержка специалистов системы повышения квалификации, которые закреплены за каждым муниципальным проектом. Перед научным куратором стоят непростые задачи:

- увлечь педагогические команды проблемой и процессом ее исследования;
- стимулировать мышление участников проекта при помощи умело поставленных вопросов;
- выполнять функцию координатора деятельности и партнера по отношению к педагогической команде, предлагать помощь, разъяснять свою точку зрения по проблеме, адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда педагоги затрудняются в своем поиске;
- всячески поощрять творческое отношение к исследовательской проблеме и вариантам ее решения, предложения, выдвигаемые командами к организаторам регионального проекта; предоставлять педагогическим командам возможность для встреч с другими педагогическими командами, участвующими в региональном проекте;
- обязательно предоставлять участникам проекта возможность публикаций, выступлений, творческих отчетов по теме собственных реализуемых мини-проектов.

В ходе взаимодействия с муниципальными командами определились проекты: «Мегамолл увлечений в условиях малого города», «Дом, который построим МЫ», «Круги заботы», «Рука в руке», «Я, ты, он, она – вместе школьная семья», «Диалог с социумом» и др.

Чрезвычайно важным моментом проектной деятельности является привлечение самих детей к этой работе, выстраивание новых ролевых межличностных отношений с ними. Важно было оценить отношение педагогов к привлечению детей, степень удовлетворенности их взаимодействием; увидеть, как смягчаются поведенческие стереотипы взрослых.

Необходимыми условиями нашей работы с проектными командами мы считаем:

- целенаправленное преобразование факторов риска проекта в факторы развития путем изменения характера действия участников проектной группы;

- «выращивание» нового опыта деятельности с детьми;
- рефлексивное сопровождение всего, что рождалось в ходе создания проекта.

В технологическом плане работы проектной команды важно определить педагогические ценности в отношении ребенка, Детства в целом, наличие гуманистических тенденций в организации проекта, новизну содержания деятельности мини-проекта, степень привлеченности других социальных институтов к деятельности.

Авторы проектной работы считают для себя важным ценность развития ребенка, потребность страны, региона, муниципального образования в изменении отношения к Детству, достижения и разработки по проблеме Детства.

В ходе работы над проектом изучаются актуальные идеи о Детстве, состоялось знакомство с педагогической практикой России по проблемам Детства, проанализирован собственный взгляд на проблематику проекта и собственное практическое педагогическое мышление.

При определении конкретных задач мини-проектов педагогические команды ориентировались на: социальную направленность проекта; содержательную составляющую, означающую приоритет ребенка; процессуальную составляющую, направленную на совместные действия взрослого и ребенка; личностную направленность – безусловный приоритет интересов и запросов детей, учет их своеобразия, предоставление условий для развития ребенка.

Важно отметить, что подготовка проектных команд к работе в рамках регионального проекта «Пространство детства: современность и будущее» не ограничивается какими-то отдельными акциями, моментами, ибо часто на пути освоения новых способов деятельности участниками проекта возникают затруднения личностного характера, стереотипы личностных установок и реакций. Поэтому на первый план вышла индивидуальная работа с педагогами, членами проектных команд, которая была нацелена на выявление противоречий между тенденцией к гуманизации человеческих отношений и реальной позицией педагога в педагогической практике; формирование понятий диалога, сложной коммуникации, перевод вышеназванных знаний в практическую плоскость; снятие стереотипов профессионального мышления и поведения педагогов; приобретение ими навыков саморефлексии и умений организатора совместных рефлексивных процессов в пространстве Детства.

В рамках проектной деятельности апробируются и реализуются:

- технологии работы с детьми и их социализации, основанные на возможностях формирования ребенком собственной модели поведения и самоопределения в динамичных условиях открытой социальной среды (социально-образовательные проекты, детские и молодежные переговорные

площадки, интернет-форумы);

- технологии «встреч» взрослых и детей по обсуждению вопросов внутришкольной жизни макро- и микросоциума;
- детские среды: детский и молодежный парламент, детское сетевое телевидение, информационные агентства и др.

В рамках создаваемого пространства по реализации проекта «Пространство детства: современность и будущее» формируется новая система взаимодействий, которая позволит разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу муниципалитета, региона инновационные социообразовательные проекты, новое содержание воспитания, технологии воспитания, управления и реализации государственной политики в интересах Детства.

Environment Friendly to Children: the Aspect of Pedagogical Design

Alevtina I. Grigorieva

Institute of training and professional retraining of educators of education of the Tula region,
Tula, Russia

E-mail: Grigvas48@yandex.ru

Lyudmila V. Zaika

Institute of training and professional retraining of educators of education of the Tula region,
Tula, Russia

E-mail: Lyu-zaika@yandex.ru

The article is devoted to the implementation of the regional project "the Space of childhood: present and future", aimed at creating an environment friendly to children. The article reveals the techniques of designing and working with socio-pedagogical teams of the municipalities.

Keywords: educational space, design school, the project activity, socio-pedagogical team.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Ермекбаев

Ермекбаев Али Акбергенович – художественный руководитель и дирижер камерного оркестра Актюбинской областной филармонии имени Г.Жубановой, Казахстан.

E-mail: Ali_ermekbaev@mail.ru

Использование информационных технологий как вспомогательного средства в образовании в настоящее время характеризуется широким применением средств

мультимедиа, которые на сегодняшний день являются самым прогрессивным способом представления информации. Информационные технологии позволяют по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию и её источники, т.е. обогащают методические возможности урока музыки, придают ему современный уровень реализации творческого потенциала учащегося, воспитания интереса к музыкальной культуре.

Ключевые слова: образования, творческий потенциал, мультимедийные технологии, инновации.

Жизнь и развитие человечества способствовали постоянному накоплению исторических, научных, культурных и многих других знаний, основанных на информации. Однако в связи с бурным развитием науки и техники в середине XX века роль информации неизмеримо возросла. Само понятие информации стало объектом постоянных исследований в различных областях научной деятельности человека. Изучение информации, особенностей ее обработки, безусловно, должно начинаться с методов представления информации, поскольку именно спецификой методов определяется дальнейшая технология передачи и обработки информации, возможностей ее использования в традиционном образовании. В связи с этим, вопросы, связанные с эффективным представлением информации, в том числе и учебного материала, являются одними из важнейших проблем обучения [1].

Изменения в социально-экономической, политической и культурной жизни Казахстана последних лет вызвали пересмотр приоритетных направлений в области образовательной политики. Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года, главной задачей современного образования является сохранение, распространение и развитие национальной культуры. В современных условиях совершенствования образовательно-воспитательной практики в Казахстане, актуализируется потребность в учителе-музыканте как личности творческой, способной к продуктивной деятельности с подрастающим поколением, адаптированной к социокультурным и интеллектуальным потребностям общества.

Особую значимость они приобрели в настоящий период, в связи с использованием информационных технологий в процессе обучения и необходимостью представления учебной информации на экране компьютеров. Данная проблема осложняется еще и тем фактом, что в последние годы значительно увеличился объем информации по всему циклу учебных дисциплин. Одним из наиболее важных подходов к решению основных проблем современной педагогической науки и практики, а именно гуманизации всего образовательного процесса и повышения качества обучения и воспитания, является использование педагогических возможностей инновационных информационных технологий, которые имеют

общепредметное значение и постепенно внедряются в практику с целью продуктивного усвоения всех учебных дисциплин. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе педагог реализует несколько основных методов педагогической деятельности, которые традиционно делятся на активные и пассивные принципы взаимодействия с компьютером. Пассивные мультимедиа продукты разрабатываются для управления процессом представления информации (лекции, презентации, практикумы), активные – это интерактивные средства мультимедиа [2].

Таким образом, всю информацию по способу восприятия обучаемыми можно разделить на три основные группы:

1. информация, воспринимаемая слуховым аппаратом человека, так называемая звуковая информация;
2. информация, воспринимаемая зрением человека, так называемая зрительная, или визуальная информация, включающая текст и графические изображения-картинки;
3. информация, частично воспринимаемая сенсорной системой человека при работе с помощью специальных технических средств с видеороликами, телеобъектами, или тактильная информация [3].

В настоящее время практически невозможно найти учебную область, для которой не существовало бы электронных информационных мультимедийных энциклопедий, справочников и учебных пособий, каждое из которых является гипермедиа-системой, сочетающей текст, фотографии, видеофрагменты, связанные по смыслу между собой. Часть из подобных пособий размещена в Интернете в виде сайтов. Такие сайты дорабатывает сам преподаватель, дополняет и настраивает их, учитывая специфику подготовки обучающихся.

Использование информационных технологий как вспомогательного средства в образовании в настоящее время характеризуется широким применением средств мультимедиа, которые на сегодняшний день являются самым прогрессивным способом представления информации.

Мультимедийные технологии – особый комплексный вид компьютерных технологий, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую – речь, музыку, видеофрагменты, анимацию. В числе преимуществ мультимедийных технологий перед традиционным обучением называют:

1. возможность сочетания логического образного способов освоения информации;
2. активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности;
3. интерактивное взаимодействие, общение в информационно-образовательном пространстве [4, с.324].

Сегодня ведутся споры об актуальности использования компьютера в

обучении музыке. Результат учебно-воспитательного процесса во многом зависит от того, насколько он обеспечен разнообразными средствами обучения. Трудно представить себе современного учителя, не использующего дополнительных методических пособий, кроме учебника. Использование мультимедиа дает ряд возможности и наглядности на уроках, помогает и учителю в преподавании предмета и ученику в освоении предмета. Можно выделить наиболее существенные преимущества использования мультимедийных средств обучения в преподавании:

во-первых, мультимедийные учебные пособия в состоянии представить факты, события во взаимосвязи. Во многом обогащают знания и другие приемы, такие как, рисунки, звуковые анимации, портреты и т.д.;

во-вторых, ведущей целью применения мультимедийного оборудования на уроке является достижение более глубокого запоминания материала через образное восприятие, обеспечение «погружения» в изучаемое, усвоение знаний на базе мультимедиа реализуется при помощи всех каналов восприятия [5].

Нам представляется полезным внедрение компьютерных технологий в процессе изучения музыкально-теоретического и исторического циклов. В самом деле, программа, обладающая возможностью совмещать различные типы информации – текстовой, визуальной, в формате аудио, как нельзя лучше подходит для обучения, скажем, истории музыки: пользователь одновременно может использовать текстовый материал статей, прослушать музыкальные примеры [6].

В современном музыкальном образовании разрабатываются следующие виды мультимедиа программ:

– энциклопедические пособия, справочники «Мир музыкальных инструментов»;

– электронные учебники и учебные пособия (например, электронное учебное пособие по истории оркестровых стилей);

– программы-тренажеры для отработки различных навыков (например, программа «Музицион», включающая также и тесты для проверки уровня знаний [7]).

Практически любой учитель при желании может использовать мультимедийные пособия или создать свои электронные презентации (именно по той теме, которая необходима на уроке), а также создавать тесты для своих уроков (с теми вопросами, которые необходимы учителю). Именно использование современных технологий позволят сделать урок современным, более увлекательным и интересным для учащихся, а также проверить их знания.

Модернизация современных условий педагогического образования дает возможность полноценному раскрытию качества подготовки преподавателя, его видения данного предмета, его профессиональной компетенции и уровня

развития, его повышения самовыразительности, квалификации в сфере новейших технологий, что позволит объективно подойти к проведению аттестационных процедур, дать оценку его качественных характеристик.

Наглядность средств обучения в преподавании играет важную роль в формировании информационно-интегрированной образовательной среды, в которой учитель самостоятельно конструирует и направляет процесс обучения, решает целый комплекс современных дидактических, методических, психологических вопросов. Поэтому внедрение эффективных и продуктивных инноваций по наглядности предопределяет профессионализм педагогов и творческую деятельность учеников [8].

Энциклопедические пособия, справочники можно использовать на уроках для самостоятельной работы учащихся. Они позволяют не только слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, архитектура, народные промыслы. Например, «Энциклопедия классической музыки».

В структуре энциклопедии можно выделить следующие разделы:

– экскурсии по странам, как в дикторском, так и в графическом виде (изображение пейзажа, элементы исторического костюма, предметы национального быта);

– статьи о композиторах, произведениях, исполнителях с изображениями, анимацией, видеофрагментами, звуковым сопровождением;

– викторина – контролирующий тест относительно полученных в ходе работ с энциклопедией знаний;

– хронология важнейших событий музыкальной жизни о композиторах и художниках;

– интерактивные экскурсии с использованием справочного пособия «Музыкальные инструменты» знакомят учащихся с музыкальными инструментами и помогают услышать их звучание, с историческими памятниками древнего мира и современного искусства.

При этом ученик получает опыт в разработке ряда компонентов, составляющих рассматриваемую нами профессиональную компетенцию будущего учителя музыки, среди которых мы выделяем:

- навыки по использованию информационных технологий для решения музыкально-дидактических задач (оформления работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных и т.д.);
- умения самообучаться и самоорганизовывать свой творческий процесс на основе мультимедийных технологий;
- знания в области педагогического менеджмента для организации работы в команде среди школьников (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль на уроках музыки);
- навыки организации публичных выступлений школьников (для проведения

предзащит и защит творческих мультимедийных проектов с выступлениями самих авторов, с вопросами и дискуссиями) [5].

Модель освоения учебного материала должна выстраиваться так в системе занятий, чтобы все усилия были направлены на индивидуальные, эстетические наклонности обучающего, при этом использованы инновационные технологии. Для усвоения практического материала с применением мультимедиа технологий нужно пройти следующие этапы: стимулирующий; обучающий; целенаправляющий; мотивационный; анализирующий.

Все эти этапы предполагают мотивацию на развитие индивидуальных способностей, анализ предлагаемого материала, самообучение, формирование эмоциональной сферы и развитие творческой направленности. Поэтому мультимедиа технологии используются как дидактическое средство для получения результатов в проведении занятий, что приводит к способности формирования индивидуальности учащихся, повышению уровня знаний при минимальных затратах, используя мышление и способности самого обучаемого.

В профессиональном искусстве глобальные возможности компьютерных технологий в творческом подходе к миру музыки, повышает уровень личного творчества, осваиваются все больше музыкальных пространств, что подводит нас к новому периоду музыкального творчества. Использование нотопечатания приводит к более производительной работе композитора, который всецело отдается работе, а не переправлению нот вручную. Музыкальная продукция в виде звукозаписи позволяет вплотную подойти к тому же «оркестру» с его звучанием и исполнением, к звучанию всех инструментов. Использование компьютерной технологии привело и в другие сферы искусства, как театральное, где проводят звуковые трансляции и дизайны, в жанрах прикладной музыки. Стало возможным вернуть нас на сто и более лет назад, воспроизводя музыку тех времен, инструменты которых давно изжили себя или стали менее доступны в реальности.

С помощью новых технологий можно манипулировать спецэффектами, анимацией, видеофрагментами, фотографиями, звуками, интегрируя все это в единое целое и представляя в виде презентаций. Компьютерная технология заменила нам скучные таблицы, схемы на бумаге, и дало больше и шире наглядности в том или ином дидактическом материале. Применение их на практике поставило перед нами еще одну задачу: это наблюдательность слушателей, концентрация внимания, индивидуальное мышление, творческий вкус, сила воображения, художественная характеристика, чувство восприятия, эмоциональный взгляд. Все это может стать базой для формирования творческого потенциала и гармоничного развития личности.

Компьютер в музыке нужен для творческого развития, создании музыкальных произведений, написаний и составлений нотных записей,

изучении истории формирования того или иного жанра музыки, для изучения теории музыки, изучения классиков, певцов и др.

Целью новых образовательных программ в сфере образования предполагает формирования учителя нового поколения, его педагогической компетентности, что дает возможность выходить из затруднительных ситуации, использования знаний, опыта, умений, ценностей, своевременно решать их.

Для подкрепления творческого потенциала учитель может использовать различные методы в виде дискуссий, рассказа, показа, эскиза, игровые формы, ситуационные задания, импровизация и др.

Все это дает многим учителям добиться новых успехов и применить новые методы, сделать обучение интересным, позитивным. Дать возможность обучающим найти свою стезю, шагать в ногу со временем, использовать новые знания и с успехом применять его на практике. При этом обучающие, заинтересовавшись своими успехами при исследовании нового, получив положительный результат, стремятся самосовершенствоваться, появляется интерес к предмету и обучению.

Большое значение при использовании информационных технологий в учебном процессе имеет компетентность преподавателя в данной области, так он должен стимулировать все каналы потенциала личности и индивидуальные способности восприятия информации, такие как восприятие звуковой, зрительной, тактильной информации, их применение в творчестве, что немаловажно для учителя музыки. Использовать личный потенциал студентов, их интеллектуальные возможности, познавательные, творческие, эстетические, с их полным раскрытием и реализацией.

Использование в качестве дидактического материала мультимедиа технологий, напрямую стимулирует процесс обучения, воздействует на волевую сферу учащегося.

Творческая деятельность – это механизм развития неизведанного ранее, неистраченного потенциала, который свободно развивает личность, как творческого продукта. А все неизведанное всегда притягивает, подталкивает на новые изыскания, новые победы и самореализации [1].

Мультимедиа технологии внесли в нашу жизнь множество новых красок звучания, включая природные аспекты: шелест ветра, набегающие волны прибоя, что естественно украсило новое звучание. Они облегчили работу в отношении переписывания нот, дали возможность производить звук различной сложности, редактируя его, убирая различные эффекты и тем самым совершенствуя новое произведение. Также появилось возможность копировать в нужных количествах произведения, работая с группой. Это намного сократило время на технические переработки, больше оставляя времени на творчество. Все эти манипуляции можно получить, используя один компьютер.

Проводить тесную связь музыки с другими смежными предметами, интегрируя его, мы получаем большой шанс в заинтересованности и понимании со стороны студента. Обобщая всю информацию, он получает полноценный материал. Нужно отметить, что на практике в ссузах и вузах пока еще часто недооценивают компьютерные возможности.

В качестве дидактического материала на уроке музыки особенно эффективны следующие мультимедийные материалы:

- фрагменты из балетов, опер, концертов;
- документальные фильмы великих композиторов;
- художественные фильмы, классическая музыка;
- анимационные игры;
- зрительные информации: портреты великих композиторов, ансамблей, фото инструментов классической, духовой, народной музыки, нотная графика, рисунки, скульптуры, материалы музеев, архитектура, живопись, различные фрагменты и другие;
- дикторское искусство, музыкальная культура;
- фонограммы музыкальные («плюсовки» и «минусовки»);
- фрагменты из литературных произведений; высказывания музыкальных критиков и слушателей;
- тесты для самостоятельной работы, вопросы, ситуационные задачи по темам.

Современное образование не представляет возможности работы без компьютерных технологий, так как заметно повысилась эффективность педагогической деятельности, стало больше времени на реализацию своей профессиональной деятельности, повышения квалификации, компетентности, повышение своего кругозора, творческого потенциала. Возросла обратная связь между учителем и студентом, что приводит к наиболее плодотворной работе, большей заинтересованности в использовании инновационных технологий. При этом каждый может внести свой вклад, что имеет не только образовательную, но и воспитательную цель в развитии обучающегося в учебных заведениях любого уровня.

Новые технологии в музыке являются незаменимым дидактическим инструментом в учебном процессе, который можно использовать учителям в виде звуковой, графической, видеoinформации, что обогащает предлагаемый материал, дает больше творческой возможности как студенту, так и учителю музыки, придает уроку современный стиль ведения, отвечающий требованиям времени. Все это является хорошим помощником педагогу для полноценной работы с детьми, студентами.

Библиографический список

1. Теленченко О.Г. Методические возможности использования мультимедийных

- технологий на уроках музыки. Пинск, 2009.
2. Сумина Г.А., Ушакова Н.Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. С. 76-78.
 3. Шлыкова О.В. Культурный феномен мультимедиа и его возможности для учебного курса в гуманитарном вузе // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. М., 2003. С.144-152.
 4. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа. М., 2004. 416 с.
 5. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование / Саратов, 2002. 208 с.
 6. Байбакова О.И. Гармония для начинающих: учебное пособие. Пермь, 2010.
 7. Джердималиева Р.Р., Момбек А.А., Ахметова Р. Музыкальное образование в Казахстане. Алматы, 2007. 312 с.

Methodological possibilities of using multimedia technology in music education

A.A. Yermekbayev

Yermekbayev Ali Akbergenovich – artistic director of the chamber orchestra of the Aktobe regional philharmonic society named G.Zhubanova[Kazakhstan]
E-mail: Ali_ermekbaev@mail.ru

The use of information technology as an aid in education is currently characterized by a wide use of multimedia tools, which today is the most progressive way of presenting information. Information technology allows the new use of text, audio, graphics and its sources on the lessons of the music i.e. it enriches the methodology possibilities of music lessons, giving it a modern level of realization of creative potential of the student, raising interest in musical culture.

Keywords: creative potential, multimedia technology, innovations, education.

1. Telenchenko O.G. Methodical possibilities of using multimedia technology on music lessons. Pinsk, 2009.
2. Sumin G.A., Ushakov N.Y. The use of multimedia technology in the educational process of high school // Successes of modern science. 2007. № 5. С. 76-78.
3. Shlykova O.V. The cultural media phenomenon and its possibilities for the training course in a liberal arts college // Scientific notes of the Moscow Humanitarian Pedagogical Institute. М., 2003. S.144-152.
4. Shlykova O.V. Media Culture. М., 2004. 416 p.
5. Polozov S.P. Educational computer technology and music education / Saratov, 2002. 208 p.
6. Baibakova O.I. Harmony for beginners: a tutorial. Perm 2010.
7. Dzherdimalieva R.R., Mombekov A.A., Akhmetov R. Music education in Kazakhstan. Almaty, 2007. 312 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

Г.И. Железовская, А.А. Львицына

Железовская Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, Россия
E-mail: edupsy@info.sgu.ru

Львицына Анна Альбертовна – магистр заочной формы обучения факультета психологии по психолого-педагогическому образованию, преподаватель, геологический колледж Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, 410071, г. Саратов, ул. Ак. Антонова, 10; Россия
E-mail: midori_85@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты психолого-педагогических рисков в современных условиях развития образования. Проанализирована научная литература, сделаны выводы о необходимости постоянного анализа, планирования, корректирования педагогом учебного процесса при конструировании информационной среды обучения. Показано, что на развитие информационной среды обучения оказывают влияние психолого-педагогические риски, которые тормозят, ускоряют или корректируют этот процесс.

Ключевые слова: психолого-педагогические риски, информационная среда обучения.

Современные требования к участникам образовательного процесса, основные тезисы которых описаны и сформулированы в современной Концепции российского образования, предъявляются как необходимое условие для формирования инновационной экономики и модернизации системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [3]. Любые изменения в системе образования сопровождаются появлением целого комплекса совершенно новых психологических и педагогических задач, в структуре которых значительное место занимают вопросы рисков.

В теории и практике современного образования имеется явный интерес к определению и работе с понятием «психолого-педагогические риски». Понятие «риск» под психолого-педагогическим углом зрения стало детально изучаться после того, как аналогичное понятие было сформулировано и достаточно изучено в естественнонаучных направлениях (математика, теория игр, теория вероятности и т.д.). Вопросами рискологии в образовательной сфере занимались такие исследователи, как И.Г. Абрамова, И.Г. Балабанов, А.П. Панкрухин, И.В. Роберт, Л.Г. Татарникова, И.Д. Чечель и другие.

По мнению И.Г. Абрамовой, риск в сфере образования является закономерным отражением резкого увеличения доли вероятностных представлений в научном знании, признанием стихийности, случайности, неопределенности важнейшими факторами развития личности, общества, основой деятельностного ответа на актуальную потребность в разрешении

противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях. Это многоаспектный феномен, характеризующий инновационную профессиональную деятельность, в которой объективно существуют цели, содержащие в себе обоснованный, т.е. общественно полезный риск [1, с. 93-101].

И.В. Роберт исследует «возможные негативные последствия» внедрения информационных технологий в образовательную среду обучения [6, с. 35].

Важную роль придают физиологическим рискам в ходе и в результате учебного процесса. Сторона «медицинских» рисков в педагогике привлекла Л.Г. Татарникову, сформулировавшую концепцию «педагогике здоровья», которую, по мнению автора, интересует, прежде всего, поиск ответов на вопросы, которые связаны с безопасностью педагогического процесса, того, что так или иначе связано с профессиональной деятельностью и ее организацией [7, с. 184-186].

Анализ научной литературы по теме психолого-педагогических рисков показал, что в настоящее время существует острая необходимость глубокого и детального изучения этого направления под разными углами: социальным, психологическим, физиологическим, педагогическим, медицинским. Исследователи классифицируют психолого-педагогические риски по критерию объекта, подвергаемого риску, следующим образом: профессиональные риски учителя, личностные риски ученика и риск нарушения образовательного процесса. Учитывая то, что среда обучения создаётся в виде системы *учитель-ученик-образовательное учреждение*, подчеркнем, что риски всех участников процесса влияют на эффективность информационной среды. В этой связи следует отметить, что риск педагога более значим, так как цена ошибки учителя существенно выше, чем, например, ученический неуспех.

Основные категории рисков, возникающих в среде обучения с позиции педагога, классифицированы И.Г. Абрамовой.

Во-первых, это стратегический риск, который характеризует педагогический коллектив учителей как собрание единомышленников, способных эффективно включиться в реформы системы образования. В такой школе учитель жестко регламентирован стратегией (миссия, статус, традиции, концепция школы), но свободен в выборе тактических решений, отражающих его творческую индивидуальность и самостоятельность. При этом имеется в виду риск рассогласования, связанный с расхождением между требованиями к школе со стороны властных и управленческих структур и возможностями педагогического коллектива и отдельного учителя их выполнить.

Во-вторых, это физический риск, который, в первую очередь,

сопряжен с риском заболевания такими «типичными» школьными заболеваниями, как близорукость, сколиоз, бронхит и т.п. Во-вторую очередь, речь идет о риске приобретения в школе разнообразных психических комплексов: застенчивости, неполноценности, агрессивности и др.

Личностный риск, сопровождающий сложный процесс развития и становления личности, стимулирует человека на постановку перед собой трудных задач и мобилизует интеллектуальные и физические силы для их решения. Главными вопросами здесь оказываются – стимулирование образования вообще (как сделать, чтобы люди постоянно учились), и в частности, формирование потребности в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемой как наиболее общий эффект становления личности.

В-третьих, это диспозиционный риск, который рассматривается как степень совпадения/несовпадения целей, установок, ожиданий и запросов учителя с групповыми целями, возможностями и миссией педагогического коллектива. Это риск несоответствия уровня готовности учителя к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами, а также риск бездействия как стремления учителя к конформизму, подчинение групповому влиянию или давлению.

Наконец, в-четвертых, речь идет о технологических рисках, связанных с успехами и ошибками в выборе учителем конкретных методик, приемов и техник для решения вероятностных задач. Планирование, прогнозирование, анализ учителем образовательных ситуаций, профилактика и корректировка учебного процесса очень сильно влияет на состояние среды обучения, тормозя или ускоряя его.

Развитие среды обучения не может быть охарактеризовано пограничными состояниями, потому что это протяженный процесс, а значит, учёт или неучёт психолого-педагогических рисков может его корректировать самым качественным образом. Особенно остро ощущаются проявления новых рисков при вступлении общества в информационную эру, особенно в образовании.

Внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс неизбежно связано с конструированием и корректировкой среды обучения. Невозможно представить в двадцатом веке среду обучения, в которую так или иначе не внедрены достижения информатизации общества. Первым в российской науке в конце семидесятых годов двадцатого века описание информационной среды как мира информации вокруг человека и мира его информационной деятельности привёл Ю.А. Шрейдер [8, с.3-6].

В Концепции создания и развития системы дистанционного образования в России (1995 г.) информационная среда представляется как системно-организованный взаимосвязанный комплекс способов и средств

передачи информации, информационных массивов, протоколов связи, аппаратного, программного методического обеспечения, ориентированный на удовлетворение образовательных запросов пользователей.

Анализ развития понятия «информационная среда обучения» показал, что это – педагогическая система, включающая в себя финансово-экономическую, материально-техническую, нормативно-правовую и маркетинговую подсистемы [2, с. 90-100]; это часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, и где ребёнок включается в культурные связи с обществом, приобретает опыт самостоятельной культурной деятельности [4, с. 35]; это совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, куда входят также материальный фактор и межличностные отношения [5, с. 44-48].

В своем исследовании под информационной средой обучения мы понимаем совокупность теоретических, психологических, материально-технических и культурно-социальных факторов, всесторонне влияющих на формирование и развитие личности современного человека с учётом его личностных качеств и особенностей восприятия им информации. В современных условиях на ее развитие все большее влияние оказывают психолого-педагогические риски, которые тормозят, ускоряют или корректируют этот процесс.

Следует отметить, что существенным подриском развития информационной среды обучения является то, что информационная сфера – это область с быстро меняющейся инфраструктурой, и, следовательно, от учителя требуется постоянный мониторинг инноваций, практически еженедельный – анализ новых технологий и принятие решений о внедрении их в свою работу. Физическая и интеллектуальная нагрузка при этом резко возрастает, что может сказаться на эффективности других активностей субъектов образовательного процесса. С другой стороны, такой «калейдоскоп» информационных технологий может привести ученика к большей включенности в процесс (в связи с интересом к новому), а может и оттолкнуть ребёнка (из-за эффекта страха перед инновациями).

Подводя итог всему вышесказанному, мы сделали следующие выводы: во-первых, психолого-педагогические риски как фактор влияния на развитие информационной среды обучения занимают важное место в процессе создания оной и должны однозначно учитываться; во-вторых, рискология в сфере образования охватывает профессиональную, психологическую, социальную, экономическую, политическую области жизни человека; в-третьих, риски многообразны и по критерию объекта, который им подвержен, и по степени вовлеченности в процесс обучения, и по длительности их влияния на этот процесс; в-четвертых, необходимость постоянного анализа, профилактики и минимизации негативных последствий

психолого-педагогических рисков требует от участников образовательного процесса максимальной концентрации, умения корректировать, импровизировать и комбинировать; в-пятых, современная расстановка приоритетов в российском образовании не оставляет педагогам возможности оставаться консервативными, а требует гибкости, профессионализма не только в своей предметной области, но и знания общей базы образовательных технологий, в том числе и психологического базиса.

Библиографический список

1. Абрамова И.Г. Педагогическая рискология. СПб., 1995.
2. Андреев А.А., Рубин Ю.Б., Титарев Л.Г. Кафедра в системе открытого образования: Материалы конференции «Образование в информационную эпоху». М., 2001.
3. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf (дата обращения 03.09.2016).
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.
5. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. 2004. № 5.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) – М., 2014.
7. Татарникова Л.Г. Педагогика здоровья: здоровьесберегающие образовательные технологии. СПб., 2010.
8. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда // НТИ. Сер. 2. 1976. № 1.

Psycho-pedagogical risks in the information learning environment

Galina I. Zhelezovskaya, Saratov State University, Saratov, Russia

E-mail: edupsy@info.sgu.ru

Anna A. Lvitsyna, Saratov State University, Saratov, Russia

E-mail: midori_85@mail.ru

The article presents some aspects of the psycho-pedagogical risks in modern conditions of education development. The analysis of scientific literature is given, conclusions are made about the need of ongoing analysis, planning and correcting of the training process while designing the information learning environment by teacher. It is shown that psycho-pedagogical risks by inhibiting, accelerating or correcting of this process affect the development of the information learning environment.

Keywords: psychological and pedagogical risks, information learning environment.

References

1. Abramova I.G. Pedagogicheskaja riskologija. SPb.: Obrazovanie, 1995.
2. Andreev A.A., Rubin Ju.B., Titarev L.G. Kafedra v sisteme otkrytogo obrazovanija: Materialy konferencii «Obrazovanie v informacionnuju jepohu». M., 2001.
3. KonceptijarazvitijaobrazovanijaRFdo 2020 g. [Jelektronnyjresurs]. Rezhim dostupa: http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf.
4. Krylova N.B. Kul'turologija obrazovanija. M., 2000.

5. Spichko N.A. Obrazovatel'najasredavobucheniinostrannymjazykam // Inostrannyejazykivshkole. 2004. № 5.
6. Robert I.V. Teorija i metodika informatizacii obrazovanija (psihologo-pedagogičeskij i tehnologičeskij aspekt) M.: BINOM. Laboratorija znanij. 2014.
7. Tatarnikova L.G. Pedagogikazdorov'ja: zdorov'esberegajushhieobrazovatel'nyetehnologii. SPb., 2010.
8. Shrejder Ju.A. Informacionnye process i informacionnaja sreda // NTI. Ser.2.1976. №1.

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЗАЩИТНОЙ МИССИИ ШКОЛЫ⁴

О.В. Неценко

Неценко Ольга Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, ул. Ленина, 86, Россия
E-mail: onecenko@yandex.ru

В статье поднимается проблема гуманизации образовательной среды в условиях современного образования. Рассматриваются критерии оптимальной образовательной среды с позиций гуманистического подхода. Дана характеристика некоторых тенденций образовательной среды современной школы, выявленных с помощью методики В. Ясвина. Автор делает вывод, что идеи гуманизации школьного образования не всегда находят продолжение в практике школьной жизни в силу заорганизованности, формализма, ориентации на количественные результаты, наличия многообразной отчетности. В контексте социозащитной миссии школы анализируются функции образовательной среды и условия гуманизации образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательная среда, гуманизация образовательной среды, социальное воспитание, миссия школы.

Проблемы гуманизации образовательного пространства в современных условиях нельзя рассматривать без учета изменяющихся задач и функций современной школы, поскольку выполняемые функции и механизмы реализации поставленных задач либо способствуют гуманизации школьной среды, либо препятствуют этому процессу. Причем, речь идет не о тех функциях, которые декларируются современной школой, а о тех задачах и функциях, которые реально выполняются и имеют тенденцию к закреплению в локальных нормативных актах, традициях, планах и программах учебного заведения.

4

Несмотря на то, что образовательное пространство сегодня не ограничивается школой и другими учреждениями системы образования, именно школа остается для ребенка основным обязательным образовательным учреждением, и, в первую очередь, под влиянием школы происходит его интеллектуальное, физическое, духовное развитие и самоопределение в течение 11 лет. Поэтому гуманизация образовательного пространства в самом широком смысле слова также невозможна без гуманизации школьной образовательной среды.

Большинство отечественных авторов рассматривает образовательную среду как совокупность взаимосвязанных, взаимно дополняющих и обогащающих друг друга **факторов** (материальных, пространственно-предметных, социально-психологических, педагогических и др.), которые оказывают существенное **влияние** на характер образовательного процесса [1, с.31].

Рассматривая сущность гуманизации школьной образовательной среды, обратимся к идеям В.А. Ясвина, который подчеркивает тесную связь типа образовательной среды с управленческой позицией администрации образовательного учреждения [2].

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия [2].

По мнению В.А. Ясвина, интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить систему возможностей для эффективного личностного саморазвития всем субъектам образовательного процесса [2].

Если взять за основу идеи В.А. Ясвина, то параметры изучения и моделирования оптимальной образовательной среды включают в себя не только показатели успеваемости и результативности обучения, но и показатели, связанные с отношением в данной среде к человеку (учителю, родителю, ребенку), эмоциональным настроем, доминирующей системой ценностей. Для оптимальной среды важна и социальная активность учреждения в целом и входящих в него коллективных и индивидуальных субъектов, согласованность их действий в педагогическом процессе, осознание своей принадлежности к данному учреждению, ощущение безопасности и чувство защищенности, а также испытываемые при этом позитивные эмоции.

Оптимальная образовательная среда – это такая среда, в которой ребенку хочется и радостно находиться, которая стимулирует его познавательную и физическую активность, поддерживает его лучшие нравственные качества, разнообразные творческие устремления и начинания, вызывает чувство гордости за принадлежность к данной среде и чувство

ответственности за происходящее в его окружении. Это среда свободная и активная.

Благоприятная социокультурная образовательная среда, с точки зрения Л.Г. Савенковой, включает: «совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; атмосферу и уклад школы; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; эстетику предметно-пространственного окружения, связь обучения с культурой и историей региона» [3, с.4].

Рассматривая образовательную среду с позиции личностно-ориентированного подхода, ученые подчеркивают, что ее гуманизации способствуют: обеспечение *комфортности существования* и развития детей и взрослых, *персонализация* среды (фиксация определенной части среды как своего «я»), создание «среды для меня», т.е. образовательной среды каждого индивида; обеспечение личностного роста субъектов среды. Таким образом, подтверждается мысль о существовании внутри единой образовательной среды множества локальных, персонифицированных образовательных сред каждого учащегося [1, с.36].

Процесс гуманизации образовательной среды следует понимать как создание условий для обучения, воспитания и развития творческого и образованного человека-гуманиста, сохранения и воспроизводства социокультурных норм и общечеловеческих ценностей, предоставления широких возможностей для саморазвития всех участников педагогического процесса. Среда в контексте гуманизации – открытая система, предоставляющая возможности для свободного творческого интеллектуального, духовного и физического развития человека.

В последнее время в отношении среды образовательного учреждения все чаще используются следующие характеристики: *безбарьерная, доступная, особо организованная, интегрированная, комфортная, безопасная, адаптивная, которые подчеркивают качество среды с точки зрения обеспечиваемых ею условий для успешного развития и присвоения элементов культуры каждым ребенком, с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей здоровья.*

Провозглашенная тенденция гуманизации школьного образования не всегда находит продолжение в практике школьной жизни. Заорганизованность, формализм, ориентация на количественные результаты, многообразная отчетность «убивают» «живую» среду воспитания и развития ребенка.

Для определения проблем и основных тенденций современной образовательной среды нами были изучены (по методике В.А. Ясвина)

несколько образовательных учреждений города Воронежа [4]. Результаты нашего исследования показали низкий уровень эмоциональности, осознаваемости, социальной активности и когерентности образовательной среды [4], что позволяет сделать вывод о существующей по факту формализации школьной жизни и отношений в педагогическом процессе. Школьная среда не является важной и позитивной частью жизни, как для ребенка, так и для педагога. Более того, представители администрации не видят реальной картины и проблем, существующих в образовательной среде. Расхождения между точками зрения администрации и другими группами экспертов (родители, старшеклассники, педагоги) позволяют говорить о непонимании управленцами проблем среды, сущности процессов гуманизации образовательного пространства, недооценке ими социозащитной миссии школы.

Анализ исследований Т.П. Шамовой, А.В. Мудрика, Е.А. Ямбурга и др. доказывает, что гуманизация образовательной среды школы тесно связана со всё расширяющимися социально-педагогическими функциями, её социозащитной миссией [5; 6;7]. В связи с сокращением воспитательного потенциала семьи, усилением негативных явлений в подростковой и молодежной среде, общеобразовательная школа берет на себя всё более широкий спектр новых социально-педагогических функций.

М.В. Шакурова к ним относит: социально-воспитательную, охраны и укрепления здоровья учащихся в процессе обучения, социально-педагогической поддержки семьи, социально-психологической помощи детям, родителям, педагогам; защиты прав детей, социально-педагогической помощи в жизненном и социально-профессиональном самоопределении школьников, социально-культурной адаптации [8].

Школа в условиях все большей доступности знаний как таковых расширяет круг своих задач, она не может и не должна оставаться только источником информации. А.В. Мудрик и М.В. Шакурова рассматривают школу как социокультурное явление, основной фактор воспитания и социализации подрастающего поколения [6; 8].

Школа осуществляет социальное воспитание через создание условий для развития человека и его духовно-ценностной ориентации в процессе взаимодействия групповых и индивидуальных субъектов в трех тесно взаимосвязанных и в то же время относительно автономных аспектах: образование, организация социального опыта и индивидуальная помощь ребенку [6].

При этом с каждым годом организации социального опыта и индивидуальной помощи уделяется всё большее внимание. В школах существуют волонтерские отряды и трудовые бригады, расширяется сеть кружков, секций и факультативов, работает психолого-педагогическая служба, служба школьной медиации. И другие элементы школьной

инфраструктуры, такие как совет профилактики, школьный наркопост, медико-психолого-педагогический консилиум, предназначены, в первую очередь, для оказания помощи ребенку и его семье, для защиты личных неимущественных прав ребенка.

Н.Б. Крылова подчеркивает, что «школа должна стать пространством разнообразной (интересной для каждого ребенка) деятельностью, практической инкультурации, а не его информатизации» [9, с.105].

Успешное решение задач социального воспитания возможно, когда образовательная среда формирует систему ценностей и потребностей в контексте философии гуманизма, удовлетворяет социокультурные потребности всех субъектов образования, способствует воспроизводству «реальной культурной среды» (Н.Б. Крылова) и отношений сотрудничества, сотворчества и взаимопомощи.

Администрация школы должна понимать сущность ее современной миссии как учреждения, созданного в интересах ребенка, создающего условия для его защиты, поддержки, творческого развития, выполняющего широкий круг социально-педагогических функций.

Образовательная среда школы, в условиях гуманизации образовательного пространства, предполагает выполнение следующих функций:

- усвоения групповых норм и идеалов; возможности удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении);
- удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности;
- удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки;
- в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов);
- удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности);
- удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- удовлетворения потребности в безопасности и физиологических потребностей;
- удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности [2].

Школьная среда в контексте гуманизации и социозащитной миссии школы должна способствовать изменению отношений всех субъектов педагогического процесса к результатам своей деятельности, к жизни в

школьном сообществе, к пониманию своего места в этой среде.

Образование как культурная среда и ближнее освоенное ребенком гуманистическое образовательное пространство понимается сегодня не только представителями педагогической науки. Известный экономист Э.Ф. Шумахер писал об этом: «Суть образования в передаче системы ценностей, но ценности вряд ли помогут в выборе жизненного пути, если они не восприняты нами и не стали, так сказать, частью нашего духовного облика» [10, с.87].

Гуманистические ценности, включая культуруоёмкое развитие ребенка, отношения защиты, поддержки, сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи, должны найти свое место не только в теории, но и в практике педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01. М., 2011.
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. 368 с.
3. Савенкова Л.Г. Гуманитаризация современного образования в условиях социокультурного пространства региона // Педагогика искусства./АЕ-magazine. - № 4, 2013. С.4 -9. URL: <http://www.art-education.ru>
4. Неценко О.В. Шакурова М.В. Среда как объект изучения и средство профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Опыт работы кафедры общей и социальной педагогики // Социальная педагогика в России. 2016. №1. С.54–60.
5. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Рогачева Н.А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Н.А. Рогачева. Архангельск, 1995. 162 с. Шамова, Т.И., Третьяков, П.И., Капустин, Н.П. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. 320 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
7. Ямбург, Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Научный доклад на соискание ученой степени док. пед. наук. М., 1997. 352 с.
8. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2004.
9. Крылова Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы // Новые ценности образования: культурная парадигма. 2007. №4. С.104-109.
10. Шумахер Э.Ф. Малое прекрасно: экономика для человека. М., 2007. 490 с.

Problems of Humanization of Educational Environment in the Context of the Social Protective Mission School

Olga V. Netsenko –

PhD, associate professor of the chair of general and social pedagogic, FSBEU HPE «Voronezh

State Pedagogical University» Voronezh, Russia
E-mail: onecenko@yandex.ru

The article raises the problem of humanization of the educational environment in the conditions of modern education. The criteria are discussed for optimal educational environment from the standpoint of humanistic approach. In the context of the local mission of the modern school analyzes the functions of the educational environment and the conditions of humanization of educational space.

Key words: educational environment, humanization of the educational environment, social education, the mission of the school.

References

1. Nechaev M.P. Teoreticheskie osnovaniya razvitiya vospityvayushchego potentsiala obrazovatel'noy sredy shkoly. Dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk po special'nosti 13.00.01. M., 2011.
2. YAsvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. YAsvin. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Smysl, 2001. 368 s.: il.
3. Savenkova L.G. Gumanitarizatsiya vremennoy obrazovaniya v usloviyah sociokul'turnogo prostanstva regiona // Pedagogika i kusstva. / AE-magazine. № 4. 2013. S.4-9. Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru>
4. Necenko O.V. SHakurova M.V. Sredakakob"ektizucheniyaisredstvoprofessional'noj podgotovki budushchihsocial'nyh pedagogov. Opyt raboty kafedry obshchej i social'noj pedagogiki // Social'naya pedagogika v Rossii. 2016. №1. S.54-60.
5. SHamova T.I., Davydenko T.M., Rogacheva H.A. Upravlenie adaptivnoj shkoloj: problemy i perspektivy / T.I. SHamova, T.M. Davydenko, H.A. Rogacheva. - Arhangel'sk: Izd-vo Pomorskogo peduniversiteta, 1995. 162 s.
6. SHamova, T.I., Tret'yakov, P.I., Kapustin, N.P. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami / T.I. SHamova, P.I. Tret'yakov, N.P. Kapustin. Gumanit. izd. centr «VLADOS», 2002. 320 s.
7. Mudrik A.V. Socializatsiya cheloveka : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2004.
8. Yamburg, E.A. Teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizatsiya modeli adaptivnoj shkoly [Tekst]: Nauchnyj doklad na soiskanie uchenoj stepeni dok. ped. nauk. M., 1997. 352 s.
9. SHakurova M.V. Social'noe vospitanie v shkole: Ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M., 2004.
10. Krylova N. Kul'turnaya paradigma kak osnova razvitiya sovremennoj shkoly // Novyecennosti obrazovaniya: kul'turnaya paradigma. 2007. №4. S.104–109.
11. SHumajer E.H.F. Maloe prekrasno: ehkonomika dlya cheloveka. M., 2007. 490 s.

СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНЫЙ УРОК: РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРАКТИКА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

И.В. Ястер, Е.И. Балакирева

Ястер Ирина Викторовна — канд. пед. наук, доцент каф. Отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, СГУ им.

Н.Г.Чернышевского. Г. Саратов 410040, Техническая 47/61 кв. 73. yaster.irina@yandex.ru
СГУ им. Н.Г.Чернышевского Саратов 410600, Астраханская 83

Балакирева Екатерина Игоревна – канд. пед. наук, доцент, зав каф педагогики факультета психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 410004, 7 Дегтярный проезд, д.1, кв.86 ekbalakireva@yandex.ru СГУ им. Н.Г.Чернышевского Саратов 410600, Астраханская 83

В данной статье рассматривается одна из актуальных проблем современной школы – создание благоприятных условий для развития личности подростка. Подростковый возраст имеет свою специфику, которую нельзя не учитывать педагогу. Образовательное пространство школы имеет ряд условий, в которых этапы развития проходят достаточно успешно. К ним можно отнести развивающую образовательную среду и новые подходы к проведению уроков. Однако, как показывает практика, в школе существует и ряд причин, которые вызывают отчуждение учеников от образовательного процесса. К ним, в первую очередь, относится перегруженность содержания образования по различным предметам, снижение роли учителя в решении задач воспитания и развития личности, несоответствие атмосферы школьной жизни, уклада школы, ее пространства потребностям и ожиданиям подростков. В статье намечены пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: школа; ученик; развитие личности; отчуждение; урок; учитель; системно-деятельностный подход; содержание образования.

Значительные преобразования, произошедшие в нашей стране и в мире, принципиально изменили условия функционирования и развития школы. Развитие науки и техники открыло человеку новые носители информации: ученик может выбирать источник получения знаний между учителем реальным и виртуальным, окружающим социумом, глобальной сетью. Сегодня становится очевидным, что возникла новая образовательная реальность, которая порой может соперничать со школой.

В связи с этим, перед современной системой образования стоят важные задачи, поставленные государством в новом Законе «Об образовании в РФ», Федеральных государственных стандартах нового поколения, в Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 и многих других законодательных актах, принятых и обсуждаемых в последнее время.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой и как самостоятельная деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Таким образом, одной из главных задач школы является формирование личности, ее полноценной общегражданской самоидентификации и самореализации. Школе важно определить направления и характер изменений ценностных ориентаций, знаковых изменений в когнитивной, эмоционально-личностной сферах личности ученика – т. е. создать благоприятные условия для ее

развития.

Процесс развития образа «Я» - сложный, динамичный, противоречивый и обусловлен не только самооценкой, самосознанием человека, но и определяется средой, где он формируется и воспитывается как личность инициативная, самостоятельная, способная к успешной социализации.

Центром развивающего школьного пространства, несомненно, является урок. За один учебный год современный школьник посещает около 1 тысячи уроков. А сколько за 11 лет пребывания в школе?

Развивает ли сегодняшний урок и в чем его отличие от урока вчерашнего дня? Попробуем ответить на этот вопрос. Если бы данная статья была написана несколько лет тому назад, то нам бы предстояло ответить на вопрос: «Чему должен научить урок?» До последнего десятилетия в школе царила знаниевая парадигма образования. Много лет эталоном образованности был выпускник школы, владеющий глубокими знаниями и умениями, сформированными на их базе. Однако новые ФГОСы ориентируют не только на усвоение знаний, но и имеют установку на то, что всякое знание рождается в деятельности и должно ее регулировать. Знания должны выступать ориентировочной основой деятельности, а не быть просто абстрактными. Современные образовательные стандарты нацелены именно на реализацию развивающей функции урока. Как это должно осуществляться на практике? В первую очередь, считает педагогическая наука, (и это отражено в новых стандартах) через деятельностный и компетентностный подходы. Давайте обратимся к школьному уроку истории и посмотрим, как можно реализовать данные подходы на практике.

Деятельностный подход подразумевает приоритетное внимание к деятельностным аспектам организации урока на всех его этапах, от стадии проектирования до домашнего задания. При таком подходе, организация урока требует активной, вариативной и главное максимально самостоятельной познавательной деятельности учеников. Причем характер деятельности школьника не ограничивается только учебной, а «рассматривается в широком контексте миропознания, самоопределения, личностного становления и развития ребенка» [2]. Действительно, именно историко-обществоведческие дисциплины закладывают основы мировоззренческих позиций молодого поколения. Это же требование становится актуальным и для новых учебников. Современный учебник должен уделять специальное внимание деятельностно-организующим компонентам – вопросам и заданиям для учащихся. Ни для кого не секрет, что авторы не всегда выполняют данное требование к методической составляющей учебников, а их тексты не всегда адаптированы к познавательным возможностям ученика.

Компетентностный подход сказался на определении задач школьного исторического образования и требований к подготовке учеников. Школьный

урок содержит достаточно возможностей для формирования широкого круга компетентностей. В их числе: «когнитивная, социально-адаптивная (гражданская), коммуникативная компетенции»[2]. Несомненно, что данные компетенции носят общий, а не только «исторический» характер. Это способность к самостоятельной деятельности, готовность работать в группе, способность к рефлексии и т.д. Нельзя не признать и развивающую составляющую требований к подготовке учеников. Стандарты предусматривают следующие группы требований: работа с хронологией, знание фактов, работа с историческим источником, историческое описание и реконструкция, анализ и объяснение, работа с версиями и оценками, а так же применение знаний в социальной среде[2]. И всему этому учитель должен научить ученика на уроке! Не перегружен ли урок, не вызовут ли эти новшества отторжение ученика от него?

Согласно новым стандартам исторические знания учащиеся получают на двух уровнях – базовом и профильном. Данный двухуровневый (дифференцированный) подход также создает условия для реализации развивающей функции урока – на занятии присутствуют дети с равной мотивацией учения и достаточно равными познавательными возможностями. Поэтому учитель на уроке более свободен в выборе заданий и форм организации познавательной деятельности.

Темы, предписанные стандартами образования, остаются едины для всех уровней обучения. Немаловажен и тот факт, что переход учащегося из уровня в уровень возможен и на практике происходит безболезненно, так содержание одинаково для всех уровней.

Таким образом, выбор учеником уровня своего обучения дает возможность ему самостоятельно ориентироваться в многообразии учебного материала, в способах учебной работы, выбора для себя посильного уровня учения, т. е. возможности стать активным субъектом познавательной деятельности и общения. В данном подходе можно увидеть создание благоприятных условий для реализации развивающей функции процесса обучения. Но что иногда получается на практике?

Так в 10 классах на профильном уровне обществознанию отводится 3 часа в неделю. Расписание составлено так, что эти часы проводятся в один день – так проще школе, так как когда часть школьников одного класса идут на углубленные уроки по одному предмету, то другая часть класса посещают занятия по другим. На уроке обществознания профильного уровня 10 класса в одной из школ г. Саратова присутствовало 8 учеников. Студент – практикант согласно учебнику обществознания[4] давал темы, посвященные истории философии античности, средневековья и нового времени – 2 урока, а на третьем он обратился к вопросам древнерусской философской мысли. Этот материал достаточно сложен по своему содержанию и не может опираться на знания, полученные учениками на предыдущих уроках.

Организовать самостоятельную увлекательную работу с детьми было просто невозможно. К третьему уроку осталось лишь 6 учеников – остальные просто не выдержали. Налицо явное неприятие и даже отторжение учебного процесса. Но подросток в этом не виноват – в этом вина разработчиков учебника и школы. Первые не учли познавательные возможности старшеклассников, а вторым просто удобно поставить все три урока профильного уровня в один день.

В стандартах зафиксировано и еще одно новшество – организация проектной деятельности старшеклассников. Правда, оно не совсем успешно уже использовалось в советских школах 1920-х годов. Ученик должен принять участие в выполнении учебного проекта, причем проект может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. Проект – это не просто реферат или доклад, это совокупность различных видов деятельности учеников – анализа исторического источника, работы с картой, подготовка презентации, доклада и т.д. Несомненно, что работа над проектом и индивидуально и в группе предусматривает высокий уровень выполнения самостоятельных действий учеников и, как правило, не во время урока. Но учитель должен выступать в качестве консультанта и помощника, а части проекта могут быть заслушаны и обсуждены на уроке. Организация данной работы в полной мере реализует и компетентностный и деятельностный подходы, а значит и повышает и развивающую функцию обучения на уроке.

Изменились и требования к уроку. Сегодня ученикам предлагается самостоятельно сформулировать тему урока, определить знания, которые должны быть усвоены, самим осуществлять учебные действия, определить затруднения и оценить результаты своей деятельности и товарищей. Учитель должен предложить ребенку самостоятельно выбрать домашнее задание с учетом его индивидуальных возможностей. Все это свидетельствует о том, что в современной практике приоритетное место отводится самостоятельности школьников. И совершенно очевидно, что высокий уровень самостоятельности на уроке значительно повышает его развивающую функцию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современной педагогической и методической науками разработано много теоретических подходов к тому, чтобы сделать урок действительно развивающим. Теперь обратимся к практике.

Совершенно очевидно, что отработка учебных действий, которая должна происходить в процессе реализации деятельностно-компетентностного подхода требует времени. А где его взять? Ведь объем знаний, который согласно новым программам, должен быть усвоен учениками, не уменьшился. Обратимся к примерному тематическому планированию[6]. Так за 4 урока в первой четверти 7 класса ученики должны пройти один из самых сложных периодов Отечественной истории – Смуту.

При этом они должны: «раскрывать противоречия русского общества, характеризовать личность и деятельность Б. Годунова, объяснить смысл понятий *смута, самозванец, интервенция*, показывать на исторической карте направления походов Лжедмитрия и отрядов И. Болотникова, польских и шведских интервентов, обосновывать оценку действий участников освободительных действий ополчений.» И это еще не все учебные действия, которые, согласно программе, должны уметь выполнять ученики. Однако любой учитель скажет – это невозможно - либо во главу угла ставить знания, либо формировать и отрабатывать умения, жертвуя знаниями. Проще и короче во времени дать знания, чем организовать творческую, самостоятельную деятельность. Но только так можно реализовать деятельностный подход. И как вы думаете, что выберет на практике учитель? Развивать значительно сложнее, чем обучать.

На наш взгляд, разработчики программ попытались совместить старое содержание, т.е. знаниевую парадигму образования и новые требования – деятельностный и компетентностный подходы.

Что думают по этому поводу дети? В рамках проведенного исследования ученикам 10 классов (в исследовании принимало участие 100 школьников обычных школ и гимназий для получения более корректных результатов) был задан вопрос «Урок истории формирует интерес к учению?» Понятно, что интерес является важным мотивом обучения, а его наличие способствует более успешной реализации развивающей функции урока. И здесь результаты были следующими: «да» ответили 41% учеников, «нет» – 59%. Конечно, это субъективное мнение старшеклассников, но эти цифры свидетельствуют о том, что более половины учеников не видят развивающего урока, правда, чаще всего они не хотят видеть просто потому, что им неинтересно на уроках. Явный перегруз материала подчас снижает интерес ученика и вызывает его отторжение.

Что мешает школе сделать педагогическое поле урока более развивающим? Да, деятельностный подход и формирование учебных действий – это прекрасно, но не видим ли мы его противоречие с конечным результатом – ЕГЭ и ГИА? И поэтому сегодняшний учитель подчас (и это ни для кого не секрет) вместо того, чтобы реализовывать новые педагогические технологии и повышать уровень самостоятельности, используя творческую работу учеников на уроке, должен натаскивать выпускников на простое запоминание исторических понятий, дат, имен или событий? Правда разработчики итогового тестирования считают, что только части А и Б направлены на репродукцию знаний, а часть С направлена на демонстрацию творческого самостоятельного мышления ученика, его умений анализировать, сопоставлять и делать выводы. И каковы результаты этого натаскивания? Как справились выпускники 2014 года Саратовской области с частью С? Задание С3 не смогли выполнить 73% учеников, с заданием С4

не справились 60%, с С5 - 61,6% сдающих ЕГЭ по истории[6]. Не справившиеся с заданиями не смогли понять текст источника, осуществить классификацию фактов, осуществлять приемы причинно-следственного и структурного анализа. Такие результаты свидетельствуют о том, что цена, заплаченная за потерю интереса к одной из самых увлекательных наук слишком велика.

Что ответили выпускники на вопрос «Формирует ли ЕГЭ интерес к обучению?» Да – 17%, нет – 83%. Эти результаты подтвердили высказанное нами противоречие. Причем некоторые ученики свой ответ сопровождали несколькими восклицательными знаками, хотя этого не требовала анкета.

Следующий парадокс заключается в том, что современные информационные технологии с использованием Интернет-ресурсов призваны решать развивающие задачи, на самом деле, во многом, препятствуют их решению. Ученики блестяще владеют компьютером. А это помогает им без всяких на то усилий писать эссе, сочинения, рефераты, готовить презентации к урокам. Все это в достаточной мере есть во всемирной сети. Но, увы, это не учит ученика мыслить. Мысль развивается, когда ребенок думает сам, пишет сам, а не компилирует (в лучшем случае) из готовых текстов, помещенных в Интернете, говорит свой собственный текст на уроке, а, что еще более продуктивнее, убеждает и доказывает. Но, как нам кажется, далеко не все ученики даже старшей школы способны на это, а научить их у учителя на уроке не остается времени.

И последнее. Традиционная знаниевая парадигма образования, столько лет господствующая в школе, является удобной и привычной для учителя, от нее трудно отказаться. Сегодняшний урок, направленный на развитие личности, в первую очередь, должен принять сам учитель. У нас есть методики обучения и воспитания, а методики развития не существует. Развитие личности – это достаточно трудоемкая педагогическая работа и должна решаться в процессе воспитания.

Место воспитания в теоретическом поле и в практике государственных образовательных учреждений заняла социализация. Теперь все педагоги от детского сада до университета озабочены социализацией детей и молодёжи. Издаются книги и статьи, где всерьёз обосновывают проблемы «образования и воспитания в процессе социализации». Какие педагогические опасности скрыты за подобными манипуляциями с педагогическими понятиями? У многих педагогов (к сожалению, и у теоретиков) неверное представление о структуре образовательного процесса. «Образование» – это понятие обозначает целостный педагогический процесс, раскрыть который можно в характеристиках, его составляющих: воспитание, обучение, социализация. Они непосредственно связаны с процессами развития и индивидуализации.

Поэтому, если «образование» подменяется «обучением», то воспитание неизбежно переформатируется таким же образом. Это мы сейчас и видим:

компетенции в системе обучения поглотили не только привычные знания, умения и навыки, но и «вышли» на способности, мотивы, когнитивные и аффективные установки ученика. Овладение ключевыми компетенциями позволяет «овладеть жизненными навыками», стать креативным, адаптивным, автономным в быстро меняющемся мире. На смену воспитанию личности приходит формирование социальных компетенций, коммуникативных компетенций, конкурентоспособности.

Преувеличение значения социализации в ущерб воспитанию тоже не менее опасно для образования. Процессы воспитания и социализации очень тесно взаимосвязаны, но не одинаковы. Социализация – это процесс непосредственного включения человека в социальную среду, образ жизни. Результатом социализации станет социальный опыт личности. Роль педагога в процессе социализации учеников велика: он создаёт, корректирует среду, направляет или ограничивает социальные контакты и взаимодействия. Но она обезличена: педагог выступает в качестве модератора, фасилитатора.

Совершенно иначе в воспитании, которое обращено к эмоционально-ценностной сфере личности. Здесь действует иной педагогический механизм: личностное взаимодействие воспитателя и воспитанников, открытое проявление своих отношений, позиций, жизненных принципов и ценностей. Не случайно К.Д. Ушинский подчёркивал, что «на убеждения можно действовать только убеждениями». Педагог воспитывает собой, своей личностью!

Еще одной важной причиной отчуждения подростков от школы является неприятие школьной атмосферы, уклада жизни. Совершенно очевидно, что концепция самого уклада и ее реализация зависят от ценностей и профессиональных действий педагогов. Сложившийся уклад школьной жизни состоит как из явных (заданных, сформированных), так и неявных (надпредметных, неформализуемых) признаков и обеспечивает школьникам включенность в сложный мир ценностей, традиций, социально-культурных практик, является тем местом, где ребенок не готовится к жизни, а живет, решая значимые для себя учебные и жизненные (социальные) задачи. От того, насколько комфортно ученикам в этом, организованном во многом взрослыми, укладе зависит успешность в учебной деятельности и психологическая стабильность.

Таким образом, анализ развивающих возможностей школьной среды, и урока в частности, а также основных причин отчуждения подростка от школы, убеждает в том, что в ближайшие годы неизбежны серьезные очередные изменения в образовании, важнейшим из которых является приоритетная ориентация образовательного процесса на человека: определением возможностей школьного образования, способствующего пониманию подрастающим человеком не только нового содержания образования, но и современного мира, общечеловеческих проблем.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. [Если сегодня перечитать Коменского](#) // [Народное образование](#). 2011. № 7. С. 215-221.
2. Алексашкина Л.Н. Деятельностный подход в изучении истории в школе. // Преподавание истории и обществознания в школе. 2012. №9. С.10.
3. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Учебный план как выражение образовательной политики // [Народное образование](#). 2001. № 1. С. 87.
4. Обществознание (профильный уровень) учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, Н. М. Смирновой. М. 2012.
5. Примерное тематическое планирование. История. 5-9 классы // Преподавание истории в школе. 2010. № 6.
6. Попкова Н.В. к вопросу о введении ЕГЭ по истории в качестве обязательного. Проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории.// Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 7. 2015. С. 182.
7. Современная школа: проблема отчуждения учащихся. Коллективная монография/ под ред. Тряпицыной А.П. СПб. 2014. 195 с.

Modern lesson at school: Developing Possibilities & Practice of Performance.

I.V.Yaster, E. I. Balakireva

Yaster Irina Viktorovna, National Research Saratov State University, Saratov, st. Texnicheskaya 47/61 кв. 73., Astrahanskaya 83 yaster.irina@yandex.ru.

Ekaterina Igorevna Balakireva, National Research Saratov State University, Saratov, 7th Degt`yarnyy proezd, 1, Apt.86, Astrahanskaya 83 ekbalakireva@yandex.ru

This paper addresses one of the challenging issues of modern school – the creation of favorable conditions for a teenager personality development. Teen age has got its specificity that cannot be ignored by teachers. There is a number of conditions in the educational setting of school wherein the stages of development are quite successful. Among these are developing educational setting and new approaches to conducting lessons. However, experience has proven, there are several reasons that cause alienation of the students from educational process. First and foremost, they include congestion of educational content in various subjects, reducing role of a teacher in the solving problem of education and personal development, mismatching of school life atmosphere, school patterns and space the needs and expectations of teenagers. The solutions of the given problem are proposed in this paper.

Key words: a school; a student; a teenager; personality development; alienation; a lesson; a teacher; system and activity approach; the content of education.

References:

1. Alexandrova E.A. [Esli segodnia perechitat Komenskogo](#) // [Narodnoe obrazovanie](#). 2011. № 7. С. 215-221.
2. Aleksashkina L.N., Activity Approach in Studying History at School. // History and Social Science Teaching in School. 2012. №9. P.103.
3. Krulova N.B., Alexandrova E.A. Uchbniiplankakvirazenieobrazovatelnoipolitiki // [Narodnoe obrazovanie](#). 2001. № 1. С. 87.
4. 5. Social Studies (advanced level), textbook for 10th grade of general educational institutions. Edited by L.N. Bogolubov, A. U. Lazebnikova, N.M. Smirnova. Moscow. 2012.
5. Approximate Thematic Planning . History 5-9 grades// History Teaching at School. 2010.№ 6.
6. Popkova N.V... On Introduction of the Unified State Examination on History as Compulsory. Problems of Russian Civilization and Methods of Teaching History// Interuniversity Collection of Research Papers. Issue 7. 2015. P. 182.
6. Modern School: Problem of Students Alienation. Multi-authored Monograph / edited by A.P.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Е.А. Игнатьева

Игнатьева Елена Александровна –
учитель школы, Салоники, Греция

Статья посвящена проблеме педагогической поддержки ребенка в сельской школе, обозначены специфические для сельской школы трудности в организации эффективной работы школы на селе. Автором выделены и теоретически обоснованы компоненты педагогической поддержки. Представлена модель решения проблемы, опыт применения описанной технологии, изложены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: гуманистически ориентированная педагогика, сельская школа, педагогическая поддержка учащихся, структура деятельности. Компоненты педагогической поддержки.

Сегодня сельская школа, в которой ребенок проводит большую часть времени, недостаточно занимается развитием его творческого потенциала в силу ограниченных возможностей и отсутствия теоретико-методологического обеспечения. Неравные условия жизни, деятельности и развития учащихся сельской школы становятся приметой времени, и, как следствие, создают предопределенность стартовых условий для развития сельских детей. Одним из приоритетных направлений повышения эффективности работы сельской школы может стать педагогическая поддержка учащихся в учебно-воспитательном процессе. Это обусловлено тем, что ребенок в современном образовании рассматривается не как объект воздействия, а как субъект собственного развития. Исходя из этого, учитель в ходе осуществления педагогической поддержки должен не воздействовать на ребенка, а оказывать ему помощь в осуществлении жизненных планов.

В этой связи значительно возросла потребность в разработке технологии, которая раскрыла бы творческий потенциал ребенка в решении его проблем, создала бы благоприятные условия успешной самостоятельности, позволила бы сформировать у детей образ мира как многоуровневой системы их представлений о мире, других, себе и своей деятельности.

Проблема педагогической поддержки получила концептуальное освещение в трудах авторов, которые сформулировали сущностные признаки данного феномена. Среди них: возникновение проблем–препятствий и их классификация (Т.В. Анохина); сотрудничество как ведущий тип взаимодействия, обеспечивающий встречное движение педагога и ребенка (О.С. Газман); самостоятельность ребенка, выражающаяся в его способности

без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы (Н.М. Михайлова, С.М. Юсфин); объективные и субъективные условия педагогической поддержки (Н.Б. Крылова); индивидуальная помощь и поддержка индивидуализации ребенка (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, А.В. Мудрик и др.).

В статье выделены и теоретически обоснованы компоненты педагогической поддержки.

Первый компонент – проблемы-препятствия, которые трактуются нами, как обобщенное понятие, включающее помеху, трудность, негативное состояние и ситуацию проблемности, то есть все то, что отделяет ребенка от достижения желаемого результата. Исследуя данный вопрос, мы выявили субъективные “Я – препятствия”, и социальные “Они - препятствия”, при рассмотрении которых выявлена их взаимозависимость.

Вторым компонентом педагогической поддержки является **сотрудничество**, подразумевающее примерное равенство сил и позиций педагогов и детей, наличие их общих интересов, что требует применения соответствующих методов: диалог, взаимопомощь, договор, защита и других.

Третий компонент – самодеятельность детей, включает в себя различные самости, основной из которых является творческая самореализация, позволяющая ребенку продвинуться вперед на пути решения реальных проблем, отходя дальше от “ненастоящих”.

Рассмотрение в главе концептуальных основ исследуемого феномена педагогической поддержки и коррелирующих с ним понятий позволило уточнить его толкование, как сотрудничество детей и взрослых (забота, договор), направленное на развитие самодеятельности ребенка, ведущее к реализации творческого потенциала в преодолении проблем-препятствий. Идея о диалектическом единстве названных компонентов педагогической поддержки представлена для большей наглядности схематично.

Представленная нами технология по своей философской основе является гуманистической, по организационным формам – индивидуальной, по подходу к ребенку – гуманно-личностной. При ее разработке мы опирались на идею о характере решения проблем (Р. Роджерс).

Исходя из того, что процесс решения проблем носит циклический характер в работе доказано, что в основе технологии должны лежать следующие последовательные этапы педагогической поддержки:

1. потребностно-проблемный этап;
2. проектировочный этап;
3. действенный этап;
4. оценочно-ориентированный этап.

Важно подчеркнуть, что каждый из них включает определение его целей в соответствии с циклограммой и структурой деятельности (цель, мотив, способ, результат), сотрудничество взрослых и самодеятельность

детей. Представим для большей наглядности один из этапов (рис. 1).

| <i>Структура Деятельности</i> | <i>Сотрудничество взрослого</i> | <i>Самостоятельность ребенка</i> |
|-----------------------------------|---|--|
| Цель | предложение путей преодоления проблем-препятствий оказание помощи в выборе путей преодоления проблем-препятствий | выбор путей преодоления проблем-препятствий |
| Мотив | желание помочь ребенку в выборе путей разрешения проблем-препятствий | желание стать лучше, избавиться от груза собственных проблем |
| Способ | планирование совместной деятельности полезных дел | планирование собственной деятельности по преодолению проблем-препятствий, участие в различных видах деятельности |
| Результат | оценка эффективности совместного планирования | самокоррекция плана |

Рис.1. Проектировочный этап.

Практическая реализация данной технологии в ходе эксперимента осуществлялась через создание поддерживающих ситуаций, которые названы нами в соответствии с каждым этапом.

Следует обратить внимание на то, что хотя эксперимент проводился в течение двух лет – всего периода существования скаутского отряда “Виктория” – в работе рассмотрен только период подготовки и проведения III Российского Национального Джембори скаутов и девочек-скаутов “Волга – 2000”. Именно этот пример позволяет ярко представить ситуации педагогической поддержки, осуществляемые пошагово.

Первым шагом в период подготовки Джембори явилось определение уровня готовности детей и взрослых к педагогической поддержке через сравнение результатов анкетирования, тестов и т.д. Нами впервые представлена качественная характеристика следующих уровней: оптимального, высокого, допустимого, низкого, недопустимого. Результаты обработки оценочных листов уровня готовности показали, что из четырех взрослых один лидер имеет оптимальный, еще один высокий, а остальные – допустимый.

Следующим шагом явилось определение готовности детей отряда к педагогической поддержке по двум названным ранее показателям, которые определились с помощью созданной игровой ситуации, которая используется в скаутинге “Ассоциация”. В ходе игры было выявлено, что 10 детей имели высокий уровень готовности, 4 человека – средний и лишь один ребенок оказался полностью “закрытым” к педагогической поддержке. С целью

уточнения этих данных детям было предложено ответить на вопрос: “От кого вы ждете помощи в решении ваших проблем” было дано 10 возможных вариантов ответов. Полученные данные подтвердили результаты первого опроса и, кроме того, позволили сделать вывод о том, что наибольшее число учащихся ожидает помощи не от учителя, родителей, а от скаут-лидера и членов скаутского отряда.

В соответствии с разработанной технологией в период «Джамбори» использовались педагогические ситуации, обеспечивающие действие каждого этапа педагогической поддержки:

- **на первом, потребностно-проблемном** этапе применялись: анкета: “Мои проблемы”, тематический апперцептивный тест, диагностика, анализ результатов, групповая беседа, игровая ситуация “О проблемах – у костра”, “Волшебный стул”, индивидуальная беседа;

- **на втором, проектировочном** – были введены следующие ситуации “упражнение по индивидуальному стратегическому планированию преодоления проблем-препятствий”, свободный выбор, “Час планирования путей преодоления проблем”, подготовка “индивидуальной карты проблем-препятствий, путей их преодоления и оценки результатов”, зебра “мое будущее без проблем”;

- **на третьем, действенном этапе**, нами использовались ситуации скаутских активностей (творческих, игровых, спортивных, туристических, прикладных, водных ...), которые позволили реализовать ребятам свой творческий потенциал в преодолении проблем-препятствий, психологические тренинги общения, ярмарочный день, цветопись;

-завершающий, **оценочно-ориентировочный** этап, сопровождался проведением ситуаций апперцептивного теста “Дерево проблем”, теста-рисунок “Ладошка”, анкеты “Самореализация творческого потенциала”.

Логическим завершением всех этапов эксперимента явилась проверка эффективности авторской технологии осуществления педагогической поддержки в соответствии с предложенной методикой и разработанными критериальными показателями: полноте и количеству решения проблем; самооценке детьми реализации собственного творческого потенциала.

Результаты самооценки, полученные в ходе анкетирования, показывают, что 85% детей многому научились, 93% выделили явные улучшения в себе по различным направлениям; 67% преодолели те трудности, которые в данный период времени мешали их жизни. Интересным является тот факт, что был получен незапланированный результат: все без исключения дети связали свои творческие достижения с желанием порадовать друзей, родителей, скаут-лидеров. Это свидетельствует о том, что забота, помощь и поддержка становятся их поведенческими нормами.

Библиографический список

1. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Крылова Н.Б., Александрова Е.А., Бояринцева А.В., Яковчук Т.Г., Колесникова И.А. [Педагогическая поддержка ребенка в образовании](#): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М., 2006.
2. Александрова Е.А., Алешина М.В., Паринаова Г.К. Педагогическая поддержка учения школьников // [Классный руководитель](#). 2000. № 3.

Pedagogical support of country school pupils

Ignatyeva E. A.

School teacher, Saloniki, Greece

Paper is devoted to a problem of supporting country school's children by pedagog. Also, author mentions the problems in organization the effective work of country schools. The author lists and proves components of pedagogical support. The model of problem's solution is presented, experience of using the described technology is provided, results of a pedagogical experiment are stated.

Key words: humanistically focused pedagogic, country school, pedagogical support of pupils, structure of activity, components of pedagogical support.

References:

1. Mihailova N.N., Usfin S.M., Krilova N. B., Aleksandrova E. A. i dr. Pedagogicheskaya podderzka rebenka v obrazovanii. M., 2006.
- 2 Aleksandrova E.A., Aleshina M.V., Parinaova G.K. Pedagogicheskaya podderzka uchenia shkolnikov //Klassnii rukovoditel. 2000. №3.

РАЗДЕЛ 4 ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА

СТРАТЕГИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРА

В.И. Попова

Попова Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», ул. Советская, д. 19, Оренбург, 460014, Россия

E- mail: vip.48@mail.ru

В статье представлена стратегия культурно-просветительской деятельности магистра, направленная на становление культурного опыта обучающегося. Педагогический потенциал культурно-просветительской деятельности магистра состоит в проектировании и реализации просветительских программ в условиях ценностно-смысловой коммуникации. Обоснованы содержательные и технологические характеристики культурно-просветительской деятельности в единстве таких составляющих, как принципы (принцип контекстности, принцип открытости, принцип компенсаторности, принцип антропоцентризма), функции (стимулирующая,

проектировочная, рефлексивно-оценочная) и ресурсное обеспечение культурно-просветительской деятельности магистра в целях формирования способности к ценностно-смысловому диалогу.

Просветительские программы являются источником повышения культурно-образовательного уровня магистра и способствуют разрешению возникающих проблем в ценностно-смысловом ключе.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, просветительская программа.

Осмысление стратегии культурно-просветительской деятельности магистра обнаруживает направленность современной науки и практики на переосмысление роли и значения человека, признания его в качестве важнейшей общественной ценности.

В заявленной логике доминирует ценностная составляющая подготовки магистра с учетом таких тенденций, как интеграция образовательных стратегий, реконструкция форм, процессуальных характеристик, построения профессионального образования как практико-ориентированного, в котором культурно-просветительская составляющая способствует становлению культурного опыта обучающегося. При этом многообразие взаимоотношений обеспечивает динамичность всей системы подготовки магистра как расширяющегося жизненного пространства, в рамках которого обучающийся получает возможность познания профессии и себя [1].

Общесовременные процессы и масштабы происходящих перемен, обусловленные сложным переплетением научно-технических, социальных, экономических, политических и иных факторов, влияют на образ жизни людей, их мировидение. В то же время перспективы исследования сложившихся обстоятельств и социокультурного развития могут дать новый импульс для расширения всеобъемлющего знания о Человеке и значимом Другом.

Основными источниками обогащения подготовки магистра в культурно-просветительском ключе послужили: социальные тенденции и объективные потребности познания гуманитарной культуры как основы духовного единства народов страны и региона; особенности профессиональной подготовки магистра в целях приобретения культурного опыта как приближения к особому состоянию (социальной активности) при вхождении человека в социальную среду и социальные связи [5, с. 5].

В противовес традиционной точке зрения, что образование призвано приобщить обучающегося к ценностям и нормам культуры, более оправданным на сегодняшний день является обретение культурного опыта в интересной для магистра (по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Воспитательная деятельность) культурно-просветительской деятельности.

Культурно-просветительская деятельность (в соотнесенности с педагогической и научно-исследовательской) направлена на повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения и включает последовательность действий магистра по проектированию и реализации просветительских программ в условиях ценностно-смысловой коммуникации.

Педагогический потенциал деятельности магистра состоит в осмыслении характеристик культурно-просветительского пространства, в котором происходит переосмысление роли и значения человека, признание его в качестве важнейшей общественной ценности. Создаваемое культурно-просветительское пространство является источником знаний о человеке и мире в целях повышения культурно-образовательного уровня всех субъектов пространства. Другим важным обстоятельством является осмысление культурно-просветительского пространства (духовного, ментального) как средства формирования разнообразных связей и отношений между субъектами, что позволяет выстраивать индивидуальные образовательно-развивающие маршруты обучающихся.

Содержательно культурно-просветительское пространство может быть структурировано, но не жестко, а вариативно, что обеспечивает его событийность, диалоговость и «мягкую» структурированность связи [6].

Ресурсное обеспечение культурно-просветительской деятельности магистра формируется в соответствии с основными нормативными документами, обеспечивающими воспитание детей и молодежи в современных социокультурных условиях. Это содействует изучению культуросообразных действий различных групп населения, поликультурному взаимодействию представителей разных национальностей; исследованию состояния молодежного движения и детских общественных организаций для преодоления рисков социокультурной ситуации.

При выявлении просветительского потенциала деятельности магистра потребовалось обоснование ведущих принципов организуемой деятельности. Принцип контекстности обеспечивает проектирование культурно-просветительской деятельности как социокультурного контекста миропонимания. Принцип открытости обнаруживает основания для взаимодействия субъектов культурно-просветительской деятельности в целях позитивного самоизменения. Принцип компенсаторности направлен на педагогическое сопровождение культурно-просветительской деятельности магистра как возможности достижения желаемого результата. Принцип антропоцентризма обеспечивает переориентацию гуманитарных (и не только) наук на человека, их направленности на развитие и усовершенствование личности.

Таким образом, стратегический прогноз культурно-просветительской деятельности состоит в определении подготовки магистра как основы для

понимания самого себя на основе знания нормативно-ценностных установок общества в целях самоосвоения и мироосвоения. Культурно-просветительская деятельность магистра обеспечивает приобретение студентами дополнительных смыслов педагогической профессии и человеческого бытия в условиях событийно-смыслового проектирования, прогнозирования, конструирования, моделирования как поиска смысла действий в условиях вуза, в профессиональной деятельности, в жизнедеятельности. Все это обеспечивает выбор тактики культурно-просветительской деятельности, вариативность действий и актуализирует развитие личности в творчестве.

Функциями культурно-просветительской деятельности магистра являются: стимулирующая, которая включает педагогическую поддержку деятельности студента; проектировочная, отражающая логику проектных действий обучающегося; рефлексивно-оценочная, обеспечивающая реализацию индивидуальных культурно-просветительских траекторий студента. Включение магистра в обмен информацией, в поисковую деятельность, взаимодействие друг с другом и с внешней средой обеспечивает повышение уровня индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Возникает необходимость осмысления социально-экономических, географических, культурно-демографических особенностей региона для выбора культурно-просветительской стратегии. Так регионоведение приобретает исследовательский характер, поскольку рассматривается в регионально-культурном, регионально-эстетическом, регионально-языковом значениях [4].

Современная социокультурная ситуация, переоценка ценностей и их кризис потребовали обоснованного пересмотра традиционных подходов к воспитательной деятельности. В этой связи готовность к просветительской деятельности следует рассматривать с позиций педагога сопровождающего (в противовес «научающего»), функциями которого являются диагностическая, консультирующая и компенсаторная. При этом центральной воспитательной проблемой остается проблема выбора действий в профессиональной, бытовой и прочих ситуациях.

В этой связи важнейшей задачей культурно-просветительской деятельности становится задача поднятия престижа воспитания, внедрения прогрессивных идей во все сферы жизнедеятельности и, прежде всего, – в образование как основы для гармоничного развития взрослеющего человека. Оправданным является переход к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития детей и молодежи с учетом их потребностей и потенциальных возможностей.

Примерная тематика культурно-просветительской деятельности: «Смыслы педагогической профессии и человеческого бытия»; «Культурно-гуманистический потенциал воспитания детей и молодежи: событийный подход»; «Роль гуманитарного знания в осмыслении картины мира и рациональности индивидуального бытия»; «Гуманитарные технологии воспитания детей и молодежи»; «Культурная грамотность и речевой портрет современника»; «Педагогическое сопровождение нравственного воспитания обучающегося в многонациональном социуме»; «Словолюбие в контексте взаимодействия самобытных культур и национальных языков».

Своеобразие подготовки магистра воспитательной деятельности с детьми и молодежью состоит в том, что полученные знания, опыт жизнедеятельности являются базисом всех составляющих образования (становления) личности/индивидуальности. При этом сбалансированность интересов и удовлетворенности магистров от самореализации в культурно-просветительской деятельности является показателем нового понимания образованности – не как «многознания» и владения набором профессиональных навыков, а как гуманитарной практики освоения культурного опыта человечества.

Научно-педагогическое обеспечение культурно-просветительской деятельности магистра включает: поэтапное включение студентов в освоение технологий культурно-просветительской деятельности; осмысление содержания, форм и методов культурно-просветительской деятельности в образовательных организациях разных типов; осознание значимости государственной молодежной политики и деятельности детских общественных объединений в РФ и регионе.

Так, в ситуациях культурно-просветительской деятельности магистра расширяется диапазон вхождения в профессию и овладение алгоритмом проектно-исследовательских умений: принятие идеи, творческое ее выполнение, совместный анализ, рефлексия своих действий, их оценка, принятие идеи нового дела.

При разработке культурно-просветительских программ рекомендуется последовательность таких процедур, как истолкование, уточнение значений тех понятий, которые будут использованы в программе; выделение эмпирических (наблюдаемых) признаков, конкретизирующих содержание основного понятия; проведение доказательных рассуждений и умозаключений; качественный и количественный анализ полученных данных; определение перспективы дальнейших действий. Значимость проведенного исследования оценивается высоко, если полученная исследователем информация (междисциплинарного характера в том числе) превратила исследование из инструмента познания в инструмент совершенствования образовательной практики [3].

В связи со спецификой воспитания как деятельности необходимо

учитывать отдаленный характер результатов и зависимость их от внутренних факторов и внешних условий. Вместо «контрольного мониторинга» рекомендуется «сопровождающее диагностирование» [7].

Следует учитывать такие аспекты воспитания, как социальный (принятие ценностей среды, формирование чувства сопричастности), индивидуальный (выделение себя из среды через самопознание, самоопределение и самореализацию) и коммуникативный (обмен информацией в ценностно-смысловом диалоге). При этом исследование воспитательных результатов возможно лишь в единстве аспектов процесса и результата воспитания, качественной оценки, то есть получения иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместных действий (педагогическом взаимодействии).

Таким образом, культурно-просветительская стратегия подготовки магистра актуализирует ценности и ориентиры культуры как возможность для познания мира и себя не только в профессии, но и в жизни. Обоснованным является осмысление взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих в мире процессов, осознание личной ответственности за решение возникающих проблем.

Библиографический список

1. Попова В. И. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / 2-е изд., перераб. и доп. Оренбург, 2013. 304 с.
2. Крылова Н. Б. Развитие культурного опыта школьника в образовании // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международ. науч.-практич. конференции: в 2 ч. Саратов, 2010. Ч. 1. С. 17-28.
3. Попова В. И. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности магистра в образовательном пространстве: учебное пособие. Оренбург, 2016. 75 с.
4. Попова В. И. Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология»: учебное пособие. Оренбург, 2010. 136 с.
5. Петрунина М. А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие. Оренбург, 2016. 56 с.
6. Шакурова М. В. К проблеме границ социально-педагогической обусловленности становления социокультурной идентичности // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международ. науч.-практич. конференции: в 2 ч. Саратов, 2010. Ч. 1. С. 5-11.
7. Щуркова Н. Е. «Новое воспитание» в практике школьной жизни // Классный коллектив в современной науке и практике образования: методология исследования, реалии и перспективы развития: сб. статей / отв. ред. В. Г. Рындак. Оренбург, 2016. С. 177-185.
8. Александрова Е.А. [Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе](#)//Образование. Наука. Инновации: Южноизмерение. 2013. № 2 (28). С. 59-63.

Strategy of cultural and educational activities of the master

Valentina I. Popova –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Orenburg state pedagogical University, Sovetskaya St., 19, Orenburg, 460014, Russia

E- mail: vip.48@mail.ru

The article presents a strategy for cultural and educational activity of the master, is directed to the formation of the cultural experience of the student. The pedagogical potential of cultural-educational activity of the master consists in the design and implementation of educational programmes in terms of value-semantic of communication. Justified meaningful and technological characteristics of cultural and educational activities in unity of such components, as the principles (principle contextnode, the principle of openness, principle of compensation, principle of anthropocentrism), functions (stimulating, designing and reflective evaluation) and resources of cultural and educational activities of the master in order to create the ability to value-semantic dialogue.

Educational programs are a source of increasing cultural and educational level of master and contribute to the resolution of the problems in axiological manner.

Key words: cultural and educational activities, the educational program.

References

1. Popova V. I. Humanitarian-pedagogical technology of modern education: the conceptual approaches, development and testing: monograph / V.I. Popova; Ministry of education and science of Russian Federation. Federation Orenburg state pedagogic. Orenburg: Publishing house of the OGPU, 2013. 304 p.
2. Krylova N. B. The development of the cultural experiences of the student in education / N. B. Krylova // Experience as an important component of the socialization of the subjects of educational process: Materials of the international. scientific.-practical. conference: 2. Saratov: Publishing center «Science», 2010. Part 1. P. 17-28.
3. Popova V. I. Pedagogical support research activity master's in educational environment: textbook / V.I. Popova; Ministry of education and science of the Russian Federation; Orenburg, 2016. 75 p.
4. Popova V. I. The Educational and developmental model of interrelated curricular and extracurricular activities of the student. Implementation of the concepts "Region" and "Proforientacii: a training manual / V. I. Popov; Ministry of education and science of Russian Federation. Federation; Orenb. GOS. PED. Univ. of Illinois – Orenburg: Publishing house of the OGPU, 2010. 136 p.
5. Petrunina M. A. the Formation of social activity of students: study guide / M. A. Petrunina; Ministry of education and science of the Russian Federation, FSBEI "Orenburg state pedagogical University". Orenburg: GBU RCRA, 2016. 56 p.
6. Shakurova M. V. To the issue of the limits of socio-pedagogical teaching of solenosti the formation of sociocultural identity / M. V. Shakurova // Experience as an important component of the socialization of the subjects of educational process: Materials of the international. scientific.-practical. conference: 2 PM Saratov: Publishing center "Science", 2010. H. 1. P. 5-11.
7. Schurkova N. E. "New education" in the practice of the school of life / N. E. Schurkova // Excellent team in modern science and practice of education: research methodology, realities and

prospects of development: collection of papers / ed. edited by V. G. Ryndak. Orenburg: PublishinghouseoftheOGPU, 2016. P. 177-185.

8. Aleksandrova E.A. Tutortvo kak kulturnaia professionalnaia praktika, sovmeshaushaia psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchausegosia v sovremennoi obrazovatelnoi sisteme //Obrazovanie. Nauka. Innovacii:Yuznoeizmerenie. 2013. № 2 (28). С. 59-63.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

М. А. Мкртчян

Манук Ашотович Мкртчян – доктор педагогических наук,
заместитель министра

Министерства образования и науки Республики Армения

Ереван, Армения

В статье анализируется общеобразовательная значимость предметов естественно-математического цикла, характеризуются учебные предметы с позиций общеобразовательной значимости, содержания и качества усвоения. Особое внимание автор уделяет диалектике традиций и новаций в математическом образовании. Предметом размышлений автора стала проблема общеобразовательного предназначения учебного предмета в контексте развития современного образования.

Ключевые слова: общеобразовательность, система ценностей, качество мышления, универсальные способы мышления, математическое образование, гуманизм.

Предисловие

Практика образования находится в стадии перехода от одного общественно-исторического способа организации обучения к другому [1]. Нынешний общественно-исторический способ организации обучения проявляется в общеобразовательном звене в виде классно-урочной (более точно – предметно-классно-урочной) системы и в вузовской звене в виде лекционно-семинарской системы. Необходимость и неизбежность перехода к новому общественно-историческому способу организации обучения

обусловлена рядом обстоятельств, главный из которых – приоритетность таких образовательных целей, которые приобретают значимость общеобразовательного характера. В конце XX века многие стали замечать, что классно-урочная система имеет существенные ограничения для реализации целей общего образования. Например, И.К. Журавлев, И.Я. Лернер пишут: «... нужно отдавать себе отчет в том, что в условиях классно-урочной системы индивидуализация обучения как принцип его эффективной организации не может получить своего идеального воплощения. Поэтому реально индивидуализация обучения осуществляется через дифференцированный подход к организации обучения различных групп учащихся. Чем больше таких групп оказывается в поле зрения учителя в каждый момент времени урока, тем выше достигаемый ими уровень индивидуализации обучения» [2, с. 293].

Общее образование

Общее образование как общественное явление – действительность достаточно позднего периода человеческой истории. Общественное сознание в своих представлениях уже выделило **образовательный уровень каждого члена общества и всего общества в целом** как одно из главных условий существования человеческого общества и упорядочения со-бытийных отношений. Именно это и придаёт учебно-воспитательным процессам **общеобразовательный** смысл.

Учебные предметы

В средние века стал проявляться отличительный признак достижения обществом своего важного этапа зрелости: мировоззренческие представления возникали не из эмпирических обобщений и здравых рассуждений, как раньше, а формировались как результат научно-исследовательского экспериментирования и теоретического обобщения.

С освоением теоретического способа мышления было положено начало появлению и развитию науки и научных предметов. Постепенно наука и научное мышление становились приоритетными в вопросах организации общественной жизни, прогнозирования, преобразования и управления явлениями природы и общества.

Научное мышление оказалось более эффективным и плодотворным при изучении и объяснении явлений природы, при выяснении, оформлении и интерпретации законов и закономерностей природы. В итоге этот период человеческой истории ознаменовался открытиями многочисленных тайн природы и уже в наши дни крупными научно-техническими достижениями.

Всё это сильно отразилось на определении целей и задач обучения и на проблеме организации сферы образования в целом. На этом уровне зрелости общества и развития мыследеятельности образование переориентировалось на

решение задач усвоения знаний и формирования научного мировоззрения.

Таким образом, основной единицей содержания образования становилось знание, а содержание образования конструировалось через представителей научных областей – через учебные предметы.

Общеобразовательная значимость учебных предметов

Когда мы говорим о **предназначении** учебного предмета, например математики, то затрагиваем вопрос о том, что может освоить ребенок, который изучает этот предмет. А когда говорим об **общеобразовательном предназначении** учебного предмета, то затрагиваем вопрос о том, что необходимо **каждому** ребенку, каким качеством должен обладать **каждый** ребенок.

В РА приняты закон об образовании, закон об общем образовании, в свое время разработан и принят так называемый “крдакарг” – своеобразный документ о концептуальных основах организации общего образования [3], недавно утверждены новые госстандарты об общем образовании. Примерно такая ситуация и в других странах бывшего Советского Союза. Во всех этих документах, явно или неявно, акцентируется общеобразовательная значимость образовательных программ и процессов. При этом определяются компоненты содержания образования, среди которых только один компонент относится к предметным знаниям и умениям. Фактически обозначается приоритетность общеобразовательной значимости учебных предметов. По-иному говоря, учебные предметы объявляются своеобразными инструментами (тренажерами) реализации общеобразовательных целей.

Общеобразовательность выдвигает на первый план такие понятия как *система ценностей, качество мышления, универсальные способы мышления, деятельностные умения, общие умения коммуникации* и другие качественные характеристики, которые включаются в структуру содержания образования как надпредметные компоненты. При этом речь идёт и о качестве общества в целом, и о качестве каждого члена общества.

Проблема реализации общеобразовательных целей учебных предметов

Складывается любопытная картина. При обозначении целей и задач образования, а также при определении стандартов, касающихся содержания учебных предметов, на первый план в качестве результатов обучения и условий образовательных процессов выдвигаются надпредметные компоненты содержания обучения и общеобразовательный смысл образовательных процессов. А способ реализации, в частности, учебные программы, содержание и структура учебников, характер учебного процесса остаются прежними и имеют предметно-знаниевую ориентацию.

Общеобразовательная значимость предметов математического цикла

Проблема целей и содержания математического образования всегда инициировали многочисленные дискуссии и споры. Особо значимым для нынешнего периода является проблема соотношений математических методов, математических знаний и математического типа мышления. Литературы по этим вопросам больше, чем достаточно (см., например, [4]), однако здесь очень важно развести общеобразовательное предназначение учебного предмета “Математика”, от значимости математики как научного предмета. Математика свою общеобразовательную значимость приобретает не столько за счет математических знаний, сколько за счет математического подхода, математических методов и математического типа мышления.

Проблема содержания математического образования

Исторически сложившийся подход таков, что осваивая математические знания и решая математические задачи, ученики усваивают также некоторые математические методы. При этом предполагается, что регулярное и систематическое занятие математикой естественным образом формирует математический тип мышления.

Нынешняя ситуация нуждается в такой реорганизации содержания математического образования, которая выдвинула бы на первый план математические методы. Т. е. ученики, осваивая математические методы, усваивают также и математические знания. Сохранение классической структуры содержания математического образования снижает мотивацию включения предметов математического цикла в состав обязательных предметов общего образования.

Проблема качества усвоения

В общеобразовательных задачах принципиальное значение имеет вопрос о том, на каком качественном уровне усваивается учебный материал. Существуют разные варианты классификации, позволяющие характеризовать качество усвоения учебного материала. При этом, во всех этих вариантах для обеспечения усвоения высоких качественных уровней необходимо обеспечение усвоения учебного материала, как минимум, на уровне понимания [5]. Понимание есть сугубо индивидуальный процесс и зависит от индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому задача обеспечения возможности для каждого учащегося усвоить учебный материал на уровне понимания неизбежно приводит к необходимости индивидуализации процесса обучения. Заметим также, что именно понимающий уровень усвоения способствует усилению эмоционального компонента мотивации к изучению математических дисциплин.

Проблемы индивидуализации математического образования

Нам неоднократно приходилось отмечать, что исходная проблема нынешней общеобразовательной практики это проблема обеспечения

деятельностной включенности каждого члена учебной группы в учебный процесс (см. [6]; а также [7, с. 22]). Она исходная потому, что её прямым следствием являются другие трудности и проблемы общего образования. Это относится и к проблеме индивидуализации математического образования.

Фактически актуализируется задача создания такой технологии организации учебного процесса, которая позволила бы реализовать индивидуальные образовательные программы обучающихся в условиях их совместной деятельности.

Позволим себе отметить еще раз, что способ организации учебного процесса, практикуемый во всех образовательных учреждениях, характеризуется наличием так называемого общего фронта - ситуация, когда все члены учебной группы в каждый конкретный момент времени делают одно и то же, одним и тем же способом, одними и теми же средствами за одно и то же отведённое на это дело время. Именно это обстоятельство препятствует тому, чтобы при организации учебного процесса ориентироваться на индивидуальные особенности каждого ученика, именно оно является главной помехой обеспечения деятельностной включенности каждого ученика в учебный процесс. Фактически, решение исходной проблемы обусловлено отказом от принципа соблюдения общего фронта при организации учебного процесса. Более точно, решение этой проблемы связано с соблюдением принципа отсутствия общего фронта при организации учебного процесса.

Заключение

Фактически, проблема реализации общеобразовательных целей учебных предметов это проблема создания нового типа учебного процесса. Создание нового типа учебного процесса будет инициировать становление нового общественно-исторического способа организации обучения. По сути дела, педагогическое сообщество стоит перед выбором. Либо в рамках существующего способа организации обучения заниматься решением отдельных проблем практики образования, в надежде на спонтанный ход становления новой образовательной практики. Либо взяться за целенаправленное построение принципиально нового способа организации обучения (см.[8]).

Приложение. Некоторые примеры к вопросу о понимающем уровне усвоения математических фактов и явлений

Безусловно, можно вызубрить формулу корней квадратного уравнения и успешно решать задачи на нахождения корней разных квадратных уравнений, при этом не понимая почему эти формулы именно такие. Доказательство можно осуществить путем прямой подстановки. Мы

склонны считать, что вывод этих формул более ценен не ради доказательства, а ради их понимания и ради самого метода получения таких формул.

Рассмотрим другой пример – теорема Пифагора. Ее восприятие как “сумма квадратов катетов равняется квадрату гипотенузы” позволяет решить много интересных геометрических задач, а разнообразные доказательства этой теоремы позволяют почувствовать красоту математической действительности и безусловно способствует развитию логического мышления учащегося. Однако ее переосмысление как “соотношение между сторонами в прямоугольном треугольнике” характеризует глубину понимания теоремы Пифагора, вызывает интерес к поиску других соотношений между сторонами в прямоугольном треугольнике и выводит на более широкое представление об этих соотношениях. А именно: “сумма катетов больше гипотенузы, сумма квадратов катетов равна квадрату гипотенузы, а сумма кубов катетов меньше куба гипотенузы”.

Еще один пример. Хорошо известно, что если у двух многочленов одного комплексного переменного совпадают прообразы единицы и прообразы нуля, то эти многочлены тождественно равны. Известно очень изящное доказательство этого явления (см. [9]). Однако это доказательство убеждая в справедливости самого явления, не обнаруживает его причину. Причина же становится понятна за счет другого факта. Дело в том, что количество разных точек, где многочлен принимает значение ноль или один больше, чем степень этого многочлена (см. [10]).

Библиографический список

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. М., 2016. 640 с.
2. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; Научн.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
3. Мкртчян М. А. О государственных образовательных стандартах Армении //Русский язык в Армении. №4 (22). 2004. С. 48-52.
4. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание. М., 1980.
5. Парсамян В. Г. Проблема обеспечения права на качественное образование каждого ребенка // Армянский педагогический журнал “Манкажаржугюн” (Педагогика). № 6. 2014.
6. Мкртчян М. А. Исходная проблема практики школьного образования // Наука в вузах: математика, физика, информатика. Проблемы высшего и среднего профессионального образования : тезисы докладов Международной научно-образовательной конференции. М. : РУДН, 2009. С. 714-716.
7. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения. Красноярск, 2010. 228 с.
8. Мкртчян М. А. Проблематика и основные направления исследований и разработок в области методики преподавания математики // Образование в техническом вузе в XXI веке :

международный межвузовский науч.-метод. сборник. М., 2008. С. 52-54.

9. Adams W., Straus E. Non-archimedean analytic functions taking the same values at the same points. Ill. J. Math., 1971, v. 15, pp 418 – 424.

10. Мкртчян М. А. Об одной задаче Янга //Некоторые вопросы многомерного комплексного анализа. Красноярск, 1980. С. 237-242.

Importance of comprehensive items natural-mathematical cycle

Manuk A. Mkrtchyan

Center for evaluation and testing

Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia

Yerevan, Armenia

The article analyzes the importance of general education subjects of natural-mathematical cycle subjects are characterized by a position of secondary importance, content and quality of absorption. Particular attention is paid to the dialectic of tradition and innovation in mathematics education. The subject of the author's thinking was the problem of educational purpose of the subject in the context of the development of modern education.

Keywords: comprehensive, sistema values, quality of thinking, ways of thinking, universal, mathematical education, humanism.

References

1. Klarin M.V. (Klarin M.V.) Innovacionnye modeli obucheniya. Issledovanye mirovogo opyta. Monografija. M.: Luch. 2016. 640 p.

2. Teoreticheskie osnovyi protsessa obucheniya v sovetskoj shkole / Pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner; Nauchn.-issled. in-t obschey pedagogiki APN SSSR. M.: Pedagogika, 1989. 320 s.

3. Mkrtchyan M. A. (Mkrtchyan M. A.) O gosudarstvennyih obrazovatelnyih standartah Armenii // Russkiy yazyik v Armenii, 4 (22), 2004, s. 48-52.

4. Kudryavtsev L. D. Sovremennaya matematika i ee prepodavanie.M., 1980.

5. Parsamyan V. G. Problema obespecheniya prava na kachestvennoe obrazovanie kazhdogo rebenka // Armyanskiy pedagogicheskiy zhurnal "Mankazharzhutyun" (Pedagogika), 6, 2014.

6. Mkrtchyan M. A. (Mkrtchyan M. A.) Ishodnayaproblemapraktikishkolnogoobrazovaniya // Naukavvuzah: matematika, fizika, informatika. Problemyi vyisshego i srednego professionalnogo obrazovaniya : tezisyi dokladov Mezhdunarodnoy nauchno-obrazovatelnoy konferentsii. M. : RUDN, 2009. S. 714-716.

7. Mkrtchyan M. A. (Mkrtchyan M. A.) Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya . Krasnoyarsk, 2010. 228 s.

8. Mkrtchyan M. A. (Mkrtchyan M. A.) Problematika i osnovnyie napravleniya issledovaniy i razrabotok v oblasti metodiki prepodavaniya matematiki // Obrazovanie v tehniicheskom vuze v HHI veke : mezhdunarodnyiy mezhvuzovskiy nauch.-metod. sbornik. M., 2008. S. 52-54.

9. Adams W., Straus E. Non-archimedean analytic functions taking the same values at the same points. Ill. J. Math., 1971, v. 15, pp 418 – 424.

10. Mkrtchyan M. A. (Mkrtchyan M. A.) Ob odnoy zadache Yanga // v kn. Nekotoryie voprosyi mnogomernogo kompleksnogo analiza. Krasnoyarsk, 1980. S. 237-242.

О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРЕДМЕТАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

И. А. Тарасова

Тарасова Ирина Анатольевна — доктор филологических наук, профессор кафедры начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Астраханская 83, Саратов, 410012, Россия.

E-mail: tarasovaia@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования культуроведческой компетенции студентов, уровень культуроведческих знаний которых довольно низок. В статье предложена система вопросов к типовому сборнику грамматических упражнений по русскому языку под редакцией Л. Касаткина. Это пособие содержит в качестве дидактического материала высокохудожественные тексты классической и современной русской литературы. Система вопросов, разработанных автором статьи, ориентирована на тексты как явление культуры. Это такие вопросы, как «Кто это?» (про автора текста), «Когда он жил?», «К какому литературному направлению принадлежал?», «Кого из героев он охарактеризовал этими словами?», «В каком году происходят события, отраженные в тексте?» и др. Расширение культурного контекста предполагает актуализацию рефлексии над именем, событием, образом персонажа, эпохой и т.д.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, текст, культурная информация

Введение

В современных стандартах начального общего образования представлен компетентностный подход. В числе прочих компетенций обучающихся называется культуроведческая компетенция, включающая, согласно исследованиям И. А. Чиликовой, мотивационную (мотивация на овладение культурной информацией), когнитивную (знание об отражении в языке культурной информации), операционально-деятельностную (владение умениями по извлечению культурной информации из языковых единиц) и поведенческую (реализация культуроведческой информации в деятельности) составляющие [1, с. 37].

Методические возможности формирования культуроведческой компетенции младших школьников рассматриваются в указанной работе И. А. Чиликовой, в серии наших статей [2; 3; 4]. Так, нами выделены языковые единицы, содержащие культурную информацию, так называемые «знаки культуры» (устаревшая лексика, имена собственные, иноязычные заимствования, символы и т. д.), предложены пути работы с ними на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе.

Однако возникает вопрос: насколько готовы будущие учителя

начальных классов к формированию указанной компетенции у своих воспитанников, каков их культуроведческий уровень? Наши наблюдения приводят к неутешительному ответу: уровень культуроведческой компетенции будущего учителя довольно низок; важнейшие даты в истории страны определяются исключительно гадательно (или при помощи смартфона), культурный континуум совершенно не структурирован.

В связи с этим формирование культуроведческой компетенции студентов является не менее, а может быть, и более насущной задачей. Богатые возможности предоставляют для этого предметы гуманитарного цикла, в частности такие дисциплины, как современный русский язык и культура речи. В настоящей статье мы рассмотрим, какие возможности предоставляет для этого сборник упражнений по русскому языку под редакцией М. Л. Каленчук и Л. Л. Касаткина, входящий в типовой комплект для студентов направления «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование», квалификация «бакалавр») [5].

Характеристика материала исследования

Как отмечают авторы пособия, представленная в нем система упражнений помогает закреплению теоретических понятий и навыков анализа языковых единиц. Представляется, что оно вполне может использоваться для актуализации связи язык — культура, для актуализации в памяти, а иногда и усвоения важнейших исторических дат, событий, персоналий русской истории и литературы.

Во-первых, этому способствуют подобранные в пособии тексты. Они включают фрагменты из произведений русской классики (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, А. П. Чехов и др.); современных писателей (Ф. Абрамов, В. Солоухин, Л. Петрушевская и др.); поэтов Серебряного века (А. Блок, А. Ахматова, М. Цветаева, Н. Гумилев, Б. Пастернак и др.); поэтов советской эпохи (В. Луговской, П. Антокольский, А. Вознесенский, Р. Рождественский, И. Бродский и др.). Большим нравственным и культурно-историческим потенциалом обладают фрагменты из трудов Д. С. Лихачева, евангельских текстов и комментариев к ним А. Меня, представленные в разделе «Введение в науку о языке». Авторы пособия не ограничиваются представленными фрагментами. Ряд упражнений мотивирует студента обратиться к целому тексту произведения: рассказу И. Бунина или В. Шукшина (предложены задания: выписать диалектизмы, подумать над ролью просторечных языковых средств), стихотворению Маяковского (найти авторские неологизмы); подобрать примеры точной рифмы из произведений Н. Некрасова и А. К. Толстого и др.

Во-вторых, некоторые задания могут быть охарактеризованы как культуроведческие. Они требуют специальной подготовки и могут предлагаться в качестве индивидуальных. Таково задание упр. 177 на

установление национально-культурных коннотаций персонажей басен Крылова (*ворона, лисица, волк, ягненок* и др.); задание упр. 125: составить полный орфоэпический портрет поэта (А. Пушкина, М. Лермонтова, И. Бунина и др.); задание упр. 257: найти историзмы в данных текстах, указать, с реалиями каких народов и эпох они связаны и т.п.

Таким образом, с одной стороны, сам материал, касающийся, например, истории русской графики, изменений норм произношения или соотношения активного и пассивного запаса, носит культуроведческий характер, с другой стороны, представленные в упражнениях тексты могут быть рассмотрены как явления культуры и служить средством формирования культурного контекста.

Способы введения культурной информации

В ходе работы с упражнениями сборника у нас сложилась определенная система вопросов, которую мы используем при работе с любым текстовым фрагментом, содержащим «знаки культуры».

Вопрос «Кто это?» может быть задан к фамилии практически любого автора (Н. Гумилев, Д. Хармс, А. Вознесенский, Д. Лихачев и др.), к имени собственному в тексте грамматического упражнения (Шопен, Шаляпин, Геракл); к персонажу, упоминаемому в тексте. Так, в чрезвычайно насыщенном культурной информацией тексте В. Турбина, помещенном в разделе «Языковые стили» (упр. 11), лингвокультурного комментирования заслуживают имя Александра Солженицына, образ почтмейстера Шпекина, многозначный символ «око Левиафана».

Вопрос «Что это?» адресуется реалиям (*гильотина, твист, агитка*), аббревиатурам (ЧК, СНГ, МГУ, МХАТ), при этом не просто уточняется значение слова, но и раскрывается его культурный смысл, кратко характеризуется стоящая за ним эпоха.

Вопрос «Где это?» ставится к культурно отмеченным топонимам (Витебский вокзал, Пулковое, Васильевский остров); «О каком событии идет речь?», «Когда это было?» — к фрагментам из текстов исторического содержания («Война и мир» Толстого, военные стихи Симонова).

Чаще всего подобные вопросы следуют сериями. Например, при изучении темы «Генеалогическая классификация языков» предполагается знание состава западнославянской подгруппы славянских языков (польский, чешский, словацкий). Ответ на этот вопрос требует минимальных сведений по географии (где живут западные славяне; с какими государствами граничит Россия на западе); в качестве подсказки (разумеется, не сработавшей), задается вопрос: «С нападения на какое государство началась Вторая мировая война?», «В каком году это произошло?». Такие вопросы помогают сформировать хотя бы минимальный культурно-исторический фон, вписать в

него сведения из истории языка.

Филологическая составляющая культуроведческой компетенции проявляется в серии вопросов к воспоминаниям М. Цветаевой о В. Брюсове (упр. 447 в теме «Глагол»): «Что вам известно о М. Цветаевой?», «Основателем какого литературного направления Серебряного века считается В. Брюсов?», «Как сложились творческие отношения этих поэтов?»

При обращении к литературно-художественным текстам используется методический прием «Угадай-ка», когда от студента требуется определить, из какого произведения предложен отрывок. К сожалению, угадывается не слишком много текстов: обычно это фрагменты из сказок Пушкина, «Евгения Онегина», «Гранатового браслета» Куприна, «Мастера и Маргариты» Булгакова. В культурный шок повергает незнание основного романа М. Ю. Лермонтова, имен его персонажей.

Профессиональную направленность приобретают подобные задания к текстам произведений, входящим в круг детского чтения: «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, «Бородино» М. Ю. Лермонтова, «Листопаду» И. А. Бунина, стихотворным фрагментам из «Телефона» К. Чуковского, «Болтуньи» А. Барто и др.

Не только культуроведческая, но и филологическая компетентность оттачивается на вопросах об имени персонажа, представленного соответствующей характеристикой (Татьяна Ларина, Ленский, Онегин, Печорин, Маша Миронова и т.п.)

Увлекательным занятием для студентов оказывается расшифровка сокращений фамилий авторов после цитаты (вариант вопроса «Кто это?»): Триф., Окудж., М.Г., А.К.Т. и т.п.

Мы называем наши вопросы «культуроведческими пятиминутками». Это действительно всего 5 минут. Но они позволяют формировать культуроведческую компетенцию в тесной связи с филологической, побуждают активных студентов обратиться к классическим текстам, заинтересоваться историей страны, в конечном итоге – запустить механизм культурной самоидентификации.

Библиографический список

1. Чиликова И. А. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе языкового образования: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 251 с.
2. Тарасова И. А. Работа с культурно маркированной лексикой на уроках литературного чтения // Начальное образование. 2013. Т. 1. № 5 (58). С. 7-9.
3. Силакова К. Г., Тарасова И. А. Культуроведческий подход к анализу литературного произведения в начальной школе // Проблемы филологического образования/ под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов, 2013. С. 34-41.
4. Тарасова И. А. Знаки культуры в учебниках по литературному чтению: к постановке проблемы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста

Левановича Хетагурова. 2014. № 1. С. 137-139.

5. Сборник упражнений по русскому языку: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/ под ред. М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткина. М., 2011. 304 с.

On the formation of Culturological Competence of the Students on the Subjects of the Humanitarian Cycle

Irina A. Tarasova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: tarasovaia@mail.ru

The article deals with the formation of culturological competence of students, which have a quite low level of cultural studies knowledge. The article suggests a system of questions to the typical collection of grammar exercises on the Russian language, edited by L. Kasatkin. This manual for graduate students contains texts of classical and modern Russian literature as the didactic material. The system of questions is focused on the texts as a cultural phenomenon. It is questions such as "Who is this?" (about the author of the text), "When did he live?", "Which literary movement belonged to?", "Which of the characters he described with these words?" "In what year did the events occur, reflected in the text?" etc. The expansion of the cultural context suggests actualisation of reflection on a name, an event, a character and so on.

Key words: culturological competence, text, cultural information

References

1. Chilikova I. A. Formirovanie kul'turovedcheskoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov v protsesse yazykovogo obrazovaniya: diss. ... kand. ped. nauk.(Formation of culturological competence of younger schoolchildren in the course of language education Ekaterinburg, 2016. 251 p. (in Russian).
2. Tarasova I. A. Rabota s kul'turno markirovannoy leksikoy na urokakh literaturnogo chteniya (WorkIng with culture-marked vocabulary at the literary reading lessons) //Nachal'noe obrazovanie. (Primary Edication), 2013, vol. 1, no 5 (58), pp. 7-9 (in Russian).
3. Silakova K. G., Tarasova I.A. Kul'turovedcheskiy podkhod k analizu literaturnogo proizvedeniya v nachal'noy shkole (Cultural studies approach to the analysis of literary works in primary school)// Problemy filologicheskogo obrazovaniya/ pod red. L. I. Cheremisinovoy (Problems of philological education/ed. by L. I. Cheremisinova. Saratov, 2013, pp. 34-41 (in Russian).
4. Tarasova I. A. Znaki kul'tury v uchebnikakh po literaturnomu chteniyu: k postanovke problemy (SIGNS OF CULTURE IN TEXTBOOKS OF LITERARY READING: STATEMENT OF THE PROBLEM) //Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Khetagurova. (Bulletin of the North Ossetian State University), 2014, no 1, pp. 137-139 (in Russian).
5. Sbornik uprazhneniy po russkomu yazyku: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya/ pod red. M. L. Kalenchuk, L. L. Kasatkina (Collection of exercises on the Russian language: textbook, allowance for students of institutions of higher prof. education / ed. M.L Kalenchuk, L.L Kasatkin. Moscow, 2011. 304 p. (in Russian).

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Н.В. Усова

Усова Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры технологического образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», ул. Московская 83. г. Саратов, 410012, Россия.

E- mail: usova_natalia@mail.ru

В статье говорится о том, что технологическая подготовка современных школьников, приобретенные ими общеобразовательные знания, умения и навыки, развитие специальных и технических компетенций, усвоение способов деятельности моделирующих условия реальной трудовой деятельности и условия практического решения задач способствует активному формированию ключевых компетенций, необходимых для молодого поколения готового действовать в любой проблемной ситуации и проявлять высокий уровень конкурентоспособности в сфере дальнейшего профессионального обучения или реализации трудовой деятельности. Доказано, что образовательная отрасль «Технология» задает основу для формирования конкурентоспособной личности подрастающего поколения. Сделан вывод о том, что построение и внедрение личностно-ориентированного обучения на уроках технологии стимулирует формирование гармонично развитой личности с высоким уровнем конкурентоспособного потенциала.

Ключевые слова: образовательная область «Технология», конкурентоспособность, проектная деятельность, ученическое портфолио, инновационная активность, полипрофессионализм, интегрирование научных знаний, креативная образовательная среда.

Сегодня технологическая концепция в целом, а также изучение предмета «Технология», состояние его материально-технической базы оставляет желать лучшего и не находит должного внимания в среде руководителей, педагогов, методистов и самих школьников. Во многих школах (учителями, родителями и детьми) назначение школьной технологии понимается как изготовление поделок, табуреток, фартуков, рукавиц и прочих примитивных изделий [1].

Невысокий статус данного урока снижает значение и престижность для выпускников профессии сферы материального производства, создавая проблему комплектования и подготовки кадров в системе начального, среднего и высшего профессионального технологического и технического образования [2].

Несмотря на вышесказанное, состояние развития современной цивилизации диктует необходимость развития инновационных технологий и их применение во всех сферах человеческой жизни. Первый этап освоения и

разработки научных технологий школьник осваивает в школе, изучая содержание уроков «Технология». Помимо прочего, образовательная область «Технология» имеет важное социальное значение, так как задает основу и условия для нравственного, экологического, этического воспитания, формируя личностный потенциал школьников, их самоактуализацию и самоопределение.

В связи с развитием рыночной экономики и ее интеграцией во все сферы жизни человека, включая систему образования, считаем возможным и необходимым рассматривать выпускника школы с точки зрения его конкурентоспособности, как будущего абитуриента среднеспециальных и/или высших учебных заведений, а также как специалиста, выполняющего трудовую деятельность. Исходя из этого, вопрос о формировании конкурентоспособности школьника в процессе обучения в целом и в частности на уроках технологии считаем наиболее актуальным и требующим современных научных разработок.

А.П. Быкова, говоря о конкурентоспособности, подчеркивает, что конкурентоспособность личности базируется на совокупности разнообразных способностей, среди которых можно перечислить гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные, а также на сформированности умений субъекта реализовывать данные способности в различных динамически меняющихся условиях деятельности и повседневных отношениях [3]. Одним из возможных средств формирования конкурентоспособной личности считаем образовательную область «Технология», так как именно она призвана подготовить учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, нацелена на развитие и воспитание всесторонне развитого, образованного, культурного, творческого, инициативного и предприимчивого человека. В рамках данной образовательной области возможно решить не только проблемы развивающего, личностно-ориентированного обучения, дифференциации, гуманизации и формирования индивидуальной образовательной перспективы учащихся, но и сформировать конкурентоспособного выпускника.

Учитывая тот факт, что высококвалифицированный специалист техносферной индустрии и инновационных технологий должен обладать ключевыми и универсальными компетенциями, он должен быть еще и конкурентоспособным. Считаем, что образовательная отрасль «Технология» является хорошей средой для развития качеств, характерных для конкурентоспособной личности.

Рассмотрим более подробно возможности образовательной области «Технология» для формирования конкурентоспособной личности.

1. Проектная деятельность. Грамотно организованная и реализованная проектная деятельность школьников является важной частью

формирования конкурентоспособной личности [4]. В рамках проектной деятельности у школьника развиваются инициативность, способность критически мыслить, умение использовать инновационные методы и технологии, умение презентовать разработанный продукт. Приобретенные в процессе проектной деятельности знания, умения и навыки позволяют не только усвоить учебный материал, но и применимы в дальнейшей жизни с целью саморазвития и достижения в процессе деятельности дальнейших высоких результатов.

2. Ученическое портфолио. Портфолио школьника отражает основные компоненты конкурентоспособности школьника и выступает как организатор учебно-трудовой, научно-исследовательской, творческой и организаторской работы [5]. Оно служит инструментом самооценки, рефлексии и самосовершенствования. Учебное портфолио ученика выполняет функции, детерминирующие осознанное когнитивное, личностное, социальное и профессиональное самосовершенствование.

3. Инновационная активность. Конкурентоспособная личность характеризуется способностью к научно-технической и инновационной деятельности. Задача обучения школьников новым инновационным технологиям, а также развития навыков внедрения инновационных технологий в разные виды деятельности стоит перед образовательной областью «Технология». Навыки инновационных технологий, инновационная активность и восприимчивость школьника к инновациям развиваются на уроках технологии и позволяют формировать в условиях рыночной экономики конкурентоспособную личность [6].

4. Обучение полипрофессионализму. Учитывая быстротечность и деформацию современных условий, а также постоянное перераспределение человеческих ресурсов из разных профессиональных областей деятельности, наиболее конкурентоспособной становится личность, готовая успешно функционировать в условиях полипрофессионализма [7]. Основа развития полипрофессионализма выпускников школы, обеспечивающая в дальнейшем их конкурентоспособность и возможность продолжить обучение по разным направлениям или приступить к трудовой деятельности в разных производственных сферах, также закладывается на уроках технологии.

5. Интегрирование научных знаний. Возможность использования на уроках межпредметных связей не нова и используется в процессе изучения многих дисциплин, но предмет «технология» в этом аспекте является основополагающим, так как именно в процессе изучения данного предмета осуществляются межпредметные связи с физикой, математикой, информатикой, черчением, историей, биологией, химией, экологией, географией и др. Интегрированные уроки помогают в развитии познавательной и творческой активности личности, усиливают интеллектуальное развитие и мотивацию к самовыражению, саморазвитию и

самосовершенствованию [8]. Интеграция основных знаний общеобразовательного цикла дает возможность для формирования гражданского мышления школьников и закладывает фундамент для развития конкурентоспособной личности с развитым высоконравственным мышлением.

6. Использование здоровьесберегающих технологий на уроке. Неотъемлемой частью успешной конкурентоспособной личности является здоровье. Внедрение на уроках здоровьесберегающих технологий обеспечит возможность сохранить здоровье обучающихся, сформирует необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни научит использовать полученные знания и умения во взрослой жизни [9]. Здоровьесберегающие технологии на уроках имеют оздоровительную и профилактическую направленность, так как нацелены на становление осознанного отношения к здоровью и жизни человека. Накопленные и сформированные знания о здоровье также развивают умение оберегать, поддерживать и сохранять свое здоровье в процессе выполнения трудовой деятельности. При этом необходимо помнить, что поддержание здоровья является чрезвычайно важным не только в контексте отдельного конкурентоспособного профессионала, но и в масштабах конкурентоспособного государства.

7. Креативная образовательная среда. На уроках технологии школьник знакомится с разнообразными материалами (картон, древесина, ткань, металл и т.п.), осваивает разнообразные операции (умственные, физические, ручные, автоматизированные, механические и аппаратурные), постоянно знакомится с новыми видами деятельности и разнообразными информационными и коммуникационными технологиями. Все это создает вокруг школьника креативную образовательную среду, функция которой заключается в том, чтобы «разбудить» в человеке творца. Такие возможности образовательной области «Технология» закладывают базовые качества конкурентоспособной личности, развивая в школьнике заложенный творческий потенциал, пробуждая потребность в саморазвитии и творческой самореализации.

Вышесказанное позволяет нам говорить о том, что технологическая подготовка современных школьников, приобретенные ими общеобразовательные знания, умения и навыки, развитие специальных и технических компетенций, усвоение способов деятельности, моделирующих условия реальной трудовой деятельности и условия практического решения задач, способствуют активному формированию ключевых компетенций, необходимых для молодого поколения, готового действовать в любой проблемной ситуации и проявлять высокий уровень конкурентоспособности в сфере дальнейшего профессионального обучения или реализации трудовой деятельности.

Таким образом, образовательная отрасль «Технология» задает основу

для формирования конкурентоспособной личности подрастающего поколения, развивает необходимые для этого качества, такие как креативность, активность, профессиональное самоопределение, инновационная активность, научно-техническое мышление, умение ставить проблемы и их решать в быстроменяющихся условиях с учетом современных научных достижений, умение оберегать свое здоровье. Включая школьника в многообразные виды трудовой деятельности, образовательная область «Технология» не только способствует его профориентации, но и, погружая в новую ситуацию развития, поднимает подрастающее поколение на новые ступени духовного совершенствования.

Построение и внедрение личностно-ориентированного обучения на уроках технологии, отвечающего требованиям современного общества, стимулирует формирование гармонично развитой личности с высоким уровнем конкурентоспособного потенциала.

Библиографический список

1. Арефьев И. П. Образовательная область «технология» в фундаментальном ядре ФГОС — эффективное средство формирования компетенций учащихся // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 288-296.
2. Письмо Президенту Российской Федерации Д.А. Медведеву участников XVI Международной научно-практической конференции «Технологическое образование как фактор инновационного развития страны». Ярославль, 5-7 октября 2010 г., 3 с.
3. Быкова А. П. Формирование культуры делового общения будущего конкурентоспособного специалиста: автореферат дис...кандидата педагогических наук: 13.00.01. Саратов, 2005.
4. Корчагина М. В. Возможности научно-исследовательской деятельности в развитии конкурентоспособности студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 82-84.
5. Лаврентьев С. Ю. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов средствами учебного портфолио в условиях // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 39. С. 34-39.
6. Ашмарина С. И. Инновационное развитие как основа повышения конкурентоспособности высших учебных заведений: монография по материалам Региональной площадки V Всероссийского фестиваля науки. Самара, 2015. 136 с.
7. Верниенко Л. В. Развитие личной конкурентоспособности студентов в условиях полипрофессионализма деятельности // Культура и общество: история и современность: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под ред. О. Ю. Колосовой, Т. В. Вергун. Ставрополь, 2015. С.298.
8. Янбердина Г. Р. Роль метода интеграции знаний и метода проектов в образовательной области «технология» // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2012. Т. 1. № 1-1 (7). С. 252-254.
9. Саяпин В. Н. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми дошкольного возраста // OlymPlus. Гуманитарная версия (OlymPlus. Humanitarian version).

Formation of competitiveness of student in the technology classes

Natalia V. Usova

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia.
E- mail: usova_natalia@mail.ru

The article States that technological preparation of today's students, they have acquired comprehensive knowledge and skills, the development of special and technical competences, learning methods, activities simulating real work activities and the conditions for the practical solution of problems promotes the active formation of key competencies necessary for a young generation ready to act in any difficult situation and demonstrate a high level of competitiveness in the field of further vocational training or the implementation of the employment activities. It is proved that the educational sector "Technology" provides the basis for the formation of a competitive personality of the younger generation. It is concluded that the construction and implementation of student-centered learning with technology in the classroom stimulates the formation of a harmoniously developed personality with a high level of competitive potential.

Keywords: educational area «Technology», competitiveness, project activity, student portfolio, innovative activity, preprofessionals, the integration of scientific knowledge, creative educational environment.

References

1. Aref'ev I. P. Obrazovatel'naya oblast' «tekhnologiya» v fundamental'nom yadre fgos - ehffektivnoe sredstvo formirovaniya kompetencij uchashchihsya (Educational area «technology» in fundamental-effective means of formation of competences of students)// Sibirskij pedagogicheskij zhurnal(Siberian pedagogical journal). 2010. № 11. S. 288-296.
2. Pis'mo Prezidentu Rossijskoj Federacii D.A. Medvedevu uchastnikov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Tekhnologicheskoe obrazovanie kak faktor innovacionnogo razvitiya strany». Yaroslavl', 5-7 oktyabrya 2010 g., 3 s.
3. Bykova A. P. Formirovanie kul'tury delovogo obshcheniya budushchego konkurentosposobnogo specialista (Formation of culture of business communication of the future competitive specialist): avtoreferat, dis...kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / Sarat.gos.un-t im. G.G. Chernyshevskogo. Saratov, 2005. S.23.
4. Korchagina M. V. Vozmozhnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v razvitii konkurentosposobnosti studentov vuza (Opportunities for research activities in the development of the competitiveness of University students) // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya (Vector of science of Togliatti state University. Series: Pedagogics, psychology). 2014. № 4 (19). S. 82-84.
5. Lavrent'ev S. Yu., Komelina V. A., Krylov D. A. Razvitie professional'noj konkurentosposobnosti studentov sredstvami uchebnogo portfolio v usloviyah vuza (The development of professional competitiveness of students by means of educational portfolio in high school) // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii (Problems and prospects of education development in Russia). 2016. № 39. S. 34-39.

6. Ashmarina S. I. Innovacionnoe razvitie kak osnova povysheniya konkurentosposobnosti vysshih uchebnyh zavedenij (Innovative development as a basis of competitiveness of higher educational institutions): monografiya po materialam Regional'noj ploshchadki V Vserossijskogo festivalya nauki / S.I. Ashmarina, I.A. Plaksina. Samara: Izdatel'stvo Samar.gos.un-t., 2015. -136 s.
7. Vernienko L. V., Kuz'menko E. S. Razvitie lichnoj konkurentosposobnosti studentov v usloviyah poliprofessionalizma deyatel'nosti (The development of personal competitiveness of students in terms of preprofessionals activities) // Kul'tura i obshchestvo: istoriya i sovremennost': materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. O. Yu. Kolosovoj, T. V. Vergun. Stavropol': AGRUS Stavropol'skogo gos. agrarnogo un-ta, 2015. S.298.
8. Yanberdina G. R. Rol' metoda integracii znaniy i metoda proektov v obrazovatel'noj oblasti «tehnologiya» (The role of the method of knowledge integration and project method in the educational area «technology»)// Tekhnologicheskoe obrazovanie i ustojchivoe razvitie regiona (Engineering education and sustainable development of the region). 2012. T. 1. № 1-1 (7). S. 252-254.
9. Sayapin V. N., Saapina N. N. Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v rabote s det'mi doskol'nogo vozrasta (Health saving technologies in work with children of preschool age)// OlymPlus. Gumanitarnayaversiya. 2015. № 1. S. 141-144.

К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

М.А. Трифонова

Трифорова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия.
E-mail: trifonova.maria08@mail.ru

В данной статье раскрываются основные вопросы гуманизации образования посредством формирования технологической культуры школьников. Несмотря на многообразие форм, методов, средств обучения, немаловажным является духовно-нравственное, гуманное отношение к организации образовательного процесса. Исключением не является и область «Технология». Более того, в век технического прогресса, этот вопрос становится наиболее актуальным.

Ключевые слова: гуманизация образования, технологическая культура, школьники.

В настоящее время система образования в целом способна заложить основы успеха во всех сферах жизни, способствовать решению каких-либо современных проблем. Вместе с тем, необходимо контролировать цели образовательного процесса, взаимосвязь с духовно-нравственным воспитанием личности. Под духовно-нравственным воспитанием, в данном

случае, мы понимаем, процесс и результат формирования ценностного отношения школьников к окружающему миру на основе раскрытия в нем творческих способностей, познавательного во всех видах деятельности.

Сегодня общество соглашается с необходимостью осуществления технологического образования подрастающего поколения, мира, технологической культуры, ознакомление со способами преобразовательной деятельности.

Изучая литературу, мы столкнулись с работами известного педагога П.Р. Атутова, который также обосновывает необходимость технологического образования школьников. Он отмечает, что целью технологического образования должно являться формирование у обучающихся качественно нового мировосприятия, понимания того, как развивается современный мир технологий [1, с. 25].

Отметим, что технологическое образование является основой нового курса «Технология», определяется способностью личности ориентироваться в окружающей среде, овладевать технологической культурой, развиваясь гармонично в обществе. Условия для такого развития должны создаваться прежде всего в школе.

Вместе с тем, технологическое образование можно рассматривать и как условие социальной интеграции обучающихся. Более подробно ознакомиться с этим аспектом можно в работе Н.Н. Саяпиной [2].

Очевидно, что целостное гармоничное развитие личности обуславливается овладением ею различными формами культуры, в том числе культурой труда, что поможет ей проявлять свой творческий потенциал в жизни, определить влияние новых технологий на развитие общества, усвоить новые возможности, быть полноценным участником цивилизации.

В повседневной жизни нами часто упоминается слово культура. Однако каждый человек, употребляя его, вкладывает свой смысл. Кто-то ассоциирует культуру с поведением человека или социальной группы, кто-то с культурой производства или искусством. Возможны любые значения этого понятия, так как культура многогранна.

Если углубиться в определение культуры, ее виды, можно выделить: экономическую, правовую, политическую, экологическую, нравственную, профессиональную, художественную, бытовую, коммуникативную, технологическую. То есть культура, в широком смысле слова, объединяет в себе как материальные, так и духовные ценности, а также способы создания и потребления их.

Вместе с тем, культура является историческим понятием. Именно она определяет уровень развития общества. Одной из сторон общей культуры является технологическая культура.

Что такое технология? В переводе с древнегреческого, это искусство, мастерство, наука.

Технологию определяют как интегрированную область знаний о способах преобразовательной деятельности, она синтезирует такие знания как физики, химии, биологии и других наук. Также важно отметить, что технология является наукой и о способах производства в конкретных сферах и видах человеческой деятельности.

Таким образом, в основе технологической культуры мы можем видеть преобразовательную деятельность человека, как раз в которой он может проявлять свои знания, умения, навыки и творческие способности. Преобразовательная деятельность проникает во все сферы жизнедеятельности общества.

Технологическую культуру можно рассматривать разнопланово, во-первых, с точки зрения социальной, во-вторых, с точки зрения личностной.

В социальном плане – анализировать уровень развития общества на основе преобразовательной деятельности с четко поставленными целями и задачами. В личностном плане – изучить уровень овладения человеком современными способами познания и совершенствования себя и окружающей действительности.

В.Д. Симоненко определяет технологическую культуру как уровень развития преобразовательной деятельности человека и общества, выраженный в совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства, а также уровень овладения человеком способами познания себя и окружающего мира, позволяющий ему участвовать в современных технологических процессах и обеспечивающий всестороннее развитие и взаимодействие человека, природы и технологической среды, то есть их гуманное партнерство [3, с. 14].

Таким образом, мы приходим к выводу, что принципы педагогики должны быть основными в решении вопроса о гуманизации образования.

В процессе формирования технологической культуры внимание обучающихся следует обращать на эстетическое восприятие окружающей действительности, которое впоследствии отразится в системе традиционной культуры воспитания и обучения в виде принципов природосообразности образования в целом. Это осуществимо в процессе формирования понятий красоты природных явлений, необходимых для развития эстетических чувств, формирования и развития трудовых навыков и умений, личностных качеств школьников.

Кроме того, технологическое образование можно рассматривать как совокупность определенных качеств личности: профессионализм, предприимчивость, профессиональная мобильность, творческая активность, ответственность, дисциплинированность, потребность в постоянном совершенствовании своих способностей. К вышеизложенному можно добавить, с точки зрения В.Д. Симоненко, трудолюбие, гибкость мышления, разнообразие интересов и склонностей, развитие эстетического вкуса [3,

с.86].

Следовательно, успешное решение задач технологического образования требует гуманизации, то есть учителя должны обеспечивать ученикам право выбора, смену видов трудовой и творческой деятельности, развивать интерес к процессу обучения, тем самым показывая ценностное отношение к личности обучающегося и способствуя его творческому самовыражению.

Каждый ученик имеет творческие способности в определенной области. И от учителя во многом зависит, будут ли созданы условия для их развития. Именно учитель технологии является главным в формировании цельной, гармоничной личности школьника. То есть он должен быть готов к организации образовательного процесса, учитывая лучшие традиции прошлых лет, уметь находить взаимосвязь целей, задач и содержания образования в соответствии с современными требованиями.

Поэтому видна необходимость во внедрении целевых систем художественно-эстетического воспитания и обучения на принципах нравственности и гуманизма. Как раз в этом и содержится огромный педагогический потенциал, который должен реализовываться в современном образовательном процессе. То есть необходимо ознакомление с декоративно-прикладным искусством, развитие художественно-творческого мышления, формирование знаний и представлений о культурно-историческом наследии.

Немаловажным является воспитание и обучение на примере традиций народов России в целом, края, области в частности. Безусловно, это сложная и трудоемкая работа, но и увлекательная, обеспечивающая единство обучения и творчества. Учителя технологии отмечают, что, чем больше, шире содержание уроков отвечает интересам обучающихся, чем полнее предоставляется школьнику возможность проявить свою индивидуальность, тем успешнее усилия педагога в процессе технологического обучения в вопросах освоения учебного материала обучающимися, их саморазвития. Учитель заинтересован в том, чтобы ученики могли самостоятельно творчески решать поставленные задачи, которые перед ними ставятся. Для этого школьники должны обладать знаниями о реальном мире, о способах получения знаний, владеть методами исследовательской и творческой деятельности, готовностью к исследовательскому взаимодействию.

Таким образом, мы определяем цель технологического образования не только в передаче знаний, но и в развитии школьника, его социализации в обществе, а также достижении определенного уровня образованности. Конечно, высокий уровень образованности в области технологии может быть достигнут благодаря правильно организованной мотивации обучающихся. А гуманизация образования, в свою очередь, является основным средством развития мотивов в определенных условиях действительности.

Итак, приходим к выводу, что в современных образовательных

условиях одной из главных задач учителя является подготовка подрастающего поколения к созданию системы ценностей предыдущего наследия как художественно-эстетического воспитания и обучения, нравственного, гуманного, так и общечеловеческой культуры. То есть гуманизация образования предполагает особое внимание к проблеме нравственного становления личности, которое связано с общим уровнем существующей культуры, ее морального компонента с совокупностью жизненно значимых потребностей, выражающих личностные качества школьников.

В виду актуальности рассмотренного вопроса о гуманизации образования путем формирования технологической культуры школьников, особое внимание этому уделяется и в процессе подготовки будущих учителей технологии, студентов СГУ имени Н.Г. Чернышевского, профиля «Технология» при изучении ряда дисциплин: «Методика технологической подготовки в системе общего, профессионального и дополнительного образования», «Технологии домоведения», «Методика организации учебно-производственной практики в технологическом образовании», «Технологическое образование» и других.

Библиографический список

1. Дидактика технологического образования: Книга для учителя / Под ред. П.Р. Атутова. М., 1997. 230с.
2. Саяпина Н. Н. Технологическое образование как условие социальной интеграции обучающихся // Социокультурная интеграция и специальное образование. Саратов, 2015. С. 199-203.
3. Симоненко В. Д. Основы технологической культуры. Брянск, 1998.281с.

The question of the humanization of education through the formation of technological culture of students

Maria A. Trifonova –

The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, technological education, Saratov state University. N.G. Chernyshevsky; 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia.
E- mail: trifonova.maria08@mail.ru

This article reveals the main issues of humanization of education through the formation of technological culture of students. Despite the diversity of forms, methods and means of training, not a little important is spiritual and moral, the humane treatment of the organization of the educational process. Is not an exception region "Technology". Moreover, in an age of technological progress, this issue becomes most relevant.

Keywords: humanization of education, technological culture, students.

References

1. Didaktika tehnologicheskogo obrazovaniia: Kniga dlia uchitel'ia. Chast [Tekst] / Pod red. P.R. Atutova. M., 1997. 230p. (Didactic tehnolohycheskoho education book for teachers / Ed. PR Atutova. M., 1997. 230p.)
2. Saiapina N. N. Tehnologicheskoe obrazovanie kak uslovie socialno integracii obuchaiuscihsia. V sbornike: Sociokulturnaia integraciia i specialnoe obrazovanie. Sbornik nauchnyh state. Elektronnoe izdanie. Saratovski gosudarstvenny universitet imeni N.G. Chernyshevskogo, 2015. P. 199-203. (Sayapina N. S. N. Technological education as a prerequisite for the social integration of students. In the collection: socio-cultural integration and special education. Collection of scientific articles. The electronic edition. Saratov state University named after N. G. Chernyshevskogo, 2015. P.199-203).
3. Simonenko V. D. Osnovy tehnologicheskoy kultury / V.D. Simonenko. Briansk: Izd-vo Brianskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1998.-281p. (Simonenko VD Fundamentals technological culture / VD Symonenko. Bryansk: Bryansk Publishing House of the State pedagogical University, 1998. 281p.)

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.С. Никулина

Никулина Анна Сергеевна – преподаватель Вольского военного института материального обеспечения (филиал) федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации, ул. М. Горького 3, г. Вольск, Саратовская область, 412903, Россия.

E-mail: NikulinaAS@yandex.ru

В статье рассматриваются различные научные подходы к определению понятия «коммуникативная культура личности», анализируются критерии формирования коммуникативной культуры. Теоретически обоснована проблема развития коммуникативной культуры в условиях гуманизации образовательного пространства. В настоящее время необходимо усиление процесса окультуривания личности человека, осознание роли коммуникативной культуры для успешной реализации своего личностного потенциала в социуме. Успех в организации профессиональной деятельности личности специалиста напрямую связан с умениями мыслить творчески, высказываться доступно и выразительно, слушать доброжелательно и понимающе, то есть с умениями, опирающимися на языковое сознание, культуру речи. По словам автора, именно коммуникативные умения являются одним из показателей компетентности человека. В статье приводятся результаты анкетирования курсантов на выявление уровня коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, общение, гуманизация, образовательное пространство, компетентность.

Общение – это сложный многосторонний процесс взаимодействия людей друг с другом. Общению научиться не всегда легко. Это зависит от

характера человека, типа его темперамента и ряда других психофизиологических качеств.

На общение, как известно, влияет и эмоциональное состояние собеседников, их настроение. Обычно человек, который оптимистично настроен, доброжелателен, вызывает желание идти с ним на контакт, устанавливать отношения взаимопонимания и сотрудничества. Соответственно, если человек внутри спокоен, то он и внешне сможет управлять собой. Это будет заметно не только по уверенному голосу, но и уместным невербальным показателям, особенно мимике, жестам, телодвижениям.

Таким образом, вступая в общение, необходимо быть внимательным к своему собеседнику, постараться понять его настроение, оценить желание и готовность вступать с вами в контакт. Подтверждением наших слов служит совет Дейла Карнеги, знаменитого американского специалиста в области человеческих отношений: «Проявляйте искренний интерес к другим людям»[5].

На наш взгляд, для того, чтобы стать уважаемым конкурентоспособным специалистом в любой сфере деятельности, современному человеку просто необходимо овладеть таким важным профессиональным качеством, как умение общаться. Умения и навыки межличностного общения позволяют устанавливать различного рода профессиональные и деловые контакты, которые требуют способности к построению корректных и уместных высказываний соответствующих стилей и жанров, как в устной, так и письменной речи.

Обучение устному и письменному речевому общению приобретает особую значимость в современной ситуации, когда неуклонно снижается уровень национальной языковой культуры в целом: в средствах массовой информации, в художественной литературе, в публицистике и в повседневном общении носителей языка [6].

Культура общения, несомненно, влияет на эффективность в процессе усвоения знаний, на морально-психологическое состояние обучающихся. От этого, в конечном счете, будет зависеть результат образовательного процесса. Недооценка коммуникативной функции на занятии негативно сказывается на устном воспроизведении мыслей обучающихся, использовании ими виртуального языка вместо естественного языка общения.

В таком случае велика роль педагогического воздействия на личность человека и оказания положительного влияния на развитие личностных качеств, необходимых для реализации успешного общения. Роль педагога заключается не в том, чтобы научить общаться, а помочь развить способность к эффективному общению, то есть, как мы понимаем, создать условия для самостоятельного овладения личностью мастерством техники

коммуникации.

Свободное развитие личностных способностей и творческая реализация личностного потенциала, на наш взгляд, составляют сущность гуманной педагогики.

Традиционно распространение идей гуманной педагогики в противоположность авторитарной педагогике связано с необходимостью воспитания человеческой личности как уникальной целостности.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности.

Следуя данному высказыванию, можно предположить, что именно коммуникативная культура личности должна стать предметом пристального внимания в образовательном пространстве.

Выступая на семинаре в ноябре 2000 года в городе Алматы, доктор психологических наук, известный своими научными трудами в области гуманной педагогики Ш. Амонашвили утверждал, что «все, что говорится, должно иметь развивающее и воспитывающее значение. Не всегда объясняется содержание слов, но их внутренний смысл обязательно насаивается на сознание детей. Искусство сотрудничества накапливается медленно».

В условиях формирования инновационного общества к современным выпускникам вузов предъявляются новые требования, среди которых приоритетными выступают «требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах» [3, с. 9].

Следовательно, мы можем полагать, что осознание роли коммуникативной культуры в эпоху информационно-техногенного господства становится не только актуальной, но и значимой проблемой в сфере межличностного общения.

Сама по себе коммуникация в широком смысле этого слова – это общение между людьми, а в узком – передача информации.

Таким образом, под коммуникацией будем понимать межличностное взаимодействие двух или более человек с целью сообщения информации одним лицом другому или ряду лиц.

Коммуникативные связи – это основа межличностного взаимодействия, которое осуществляется посредством языка, а также других знаковых систем.

В своих трудах В.С. Садовская, Ю.А. Стрельцов, В.А. Ремизов, Г.М. Андреева едины в точке зрения, что коммуникативность не исчерпывает всего общения, а проявляется в тесной взаимосвязи с интеракцией (обмен деятельностью) и перцептивностью (обмен впечатлениями, чувствами) [2;

10].

Прежде чем перейти к рассмотрению непосредственно аспектов коммуникативной культуры, необходимо исходить из общего понимания понятия «культура». В работах А. Швейцера культура рассматривается с позиции степени гуманистичности содержания деятельности и ее результатов (человеколюбие, толерантность, уважение достоинства другого) [14].

Одна из целей гуманистического воспитания трактуется как приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним.

В исследованиях Е.А. Александровой и С.О. Кожякиной выявлено, что «образовательная организация должна сегодня, выполняя культуротворческую функцию, формировать новую культурологическую парадигму образования, ориентированную на сохранение и преумножение растущими людьми жизнеутверждающих ценностей культуры» [1].

Следовательно, делаем вывод, что в условиях господства гуманистического воспитания, на первый план выходят не только такие качества личности, как образованность, интеллектуальность, активность, а также культурность, интеллигентность, профессиональная компетентность.

Доктор культурологии, профессор В.А. Ремизов определяет значение понятия «коммуникативная культура» как «гуманизм коммуникаций». По словам ученого, содержание информации передаваемого сообщения «должно учитывать «живое в человеке», его психическую жизнь, обстоятельства бытия и подаваться с чувством такта» [12, с. 6].

Сила слова высока. Как известно, словом можно не только вдохновить, но и погубить человека, недаром в известной русской народной пословице говорится: «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь».

На наш взгляд, чтобы иметь полное представление о сущности термина «коммуникативная культура», необходимо рассмотреть критерии, которые определяют подлинную коммуникативную культуру.

Так, в классификации П.И. Пидкасистого доступно отражены следующие критерии:

- умение слушать;
- умение слышать;
- альтруистская направленность;
- толерантность;
- готовность, стремление к компромиссу;
- гуманистическая направленность;
- умение реагировать на юмор, пользоваться им в общении [8].

Но это далеко не единственная классификация показателей коммуникативной межличностной культуры. В своих трудах В.А. Ремизов придерживается аналогичной точки зрения о значимости гуманистической

направленности, но вслед за ней отмечает такие показатели, как включенность в созидательную деятельность, образованность, инкультурированность, что составляет образ личности не просто эрудированной и компетентной в своей сфере деятельности, но и отличающейся нестандартностью и гибкостью мышления и стремящейся постичь всецело мир культуры. В частности он также акцентирует внимание на духовно-нравственных показателях, а именно воспитанности, духовности, наличии нравственной регулирующей рефлексии [9, с. 29].

Нравственность воплощает в себе гуманизм человеческих отношений и представлений людей о долге, чести, достоинстве, справедливости, о совести и добродетельности. Именно нравственные поступки характеризуют личность в общекультурном содержании.

Воспитанность вызывает у других внутреннее удовлетворение, на воспитанного человека приятно смотреть, эlegantность манер действует на окружающих обворожительно.

Данные культурные параметры позволяют нам еще раз убедиться в необходимости формирования у современного поколения коммуникативной культуры. Сегодня это связано с тем, что молодое поколение мало читает, использует в речи преимущественно сленговые выражения, не разбирается в базовых понятиях различных сфер нашей жизнедеятельности, а более того чаты, блоги, социальные сети постепенно заменяют естественное общение.

Общение, построенное на достаточно высоком уровне коммуникативной культуры, «опирается на нормы этики, морали, нравственности, и осуществляется в рамках общепринятых правил этикета» [12].

Соглашаясь с мнением автора по этому вопросу, мы полагаем, что такое общение не приемлет личностную критику со стороны партнеров по общению. Критиковать нужно умело, не затрагивая личностных качеств человека, а оценивая только его действия и поступки. Чтобы достичь высокого уровня коммуникативной культуры, необходимо научиться терпимее относиться к другим людям и их мнению, так как «...в этой вселенной существует несколько различных реальностей с разными представлениями о том, что есть истина» [4].

Коммуникативная культура напрямую зависит от самой личности, ее потребностей и устремлений, что, в свою очередь, будет влиять на успешность коммуникативного общения.

Коммуникативное общение подлинно культурно, когда оно демократично, наполнено творчеством и изобретательностью образованных и высоко нравственных личностей, готовых к конструктивному диалогу на основе толерантности, взаимопонимания и уважения друг к другу.

Коммуникативная культура – это установка собеседников на общение, которое, по мнению В. Садовской, в основе своей содержит «позитивное

мышление», способствующее благоприятному общению [10].

В наиболее общем плане коммуникативная культура есть степень творчества в средствах, технике и технологии осуществления коммуникаций, уровень совершенства и гуманности его содержания, упорядоченность коммуникативных отношений. Хотя и не исключены, по словам автора, случайности и парадоксы [12, с. 21].

Опираясь на результаты исследования в области педагогического образования, можно сделать вывод, что коммуникативная культура представляет собой совокупность норм и способов взаимодействия, отражающих лучшие образцы и ценности поведения.

Общение является одним из ведущих видов деятельности не только в школе, но и в вузе, так как коммуникативные навыки играют основополагающую роль, помогая в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Нередко молодые люди сталкиваются с проблемами аргументирования своих идей, построения логически связной речи и даже просто в процессе свободного общения со сверстниками.

С целью выявления уровня коммуникативной культуры у будущих военных специалистов, мною было проведено анкетирование среди курсантов первого (39 чел.) и третьего (39 чел.) курсов Вольского военного института материального обеспечения. С этой целью была разработана анкета «Диагностика уровня сформированности коммуникативной культуры личности». Испытуемым предлагалось ответить на 20 вопросов, выбрав наиболее подходящую для себя ситуацию.

Полученные данные выглядят следующим образом. 54% имеют низкий уровень коммуникативной культуры. Средний уровень имеют 36% исследуемых. Высокий уровень развития коммуникативной культуры имеет 10% всех опрошенных курсантов. Критический уровень коммуникативной культуры не наблюдается ни у одного из курсантов.

Результаты оценки коммуникативной культуры личности после анкетирования и первичной статистической обработки представлены следующим образом. На I курсе низкий уровень коммуникативной культуры показали 26 чел. (66,67%), средний – 11 чел. (28,2%), высокий – 2 чел. (5,13%). На III курсе низкий уровень коммуникативной культуры показали 14 чел. (35,89%), средний – 19 чел. (48,73%), высокий – 6 чел. (15,38%).

Итак, выясним, есть ли статистически значимые различия по уровням коммуникативной культуры личности у курсантов I и III курсов.

По результатам проведенного исследования количество курсантов с низким уровнем коммуникативной культуры на первом курсе составляет 66,67% от всей выборки, а на третьем курсе – 35,89%. Находим соответствующие значения φ_1 и φ_2 в таблице φ - критерия Фишера [6].

Искомые $\varphi_1=1,897$, $\varphi_2=1,266$.

Вычислим значение φ по формуле:

$$\varphi = \frac{|\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{n_1 n_2}}{n_1 + n_2},$$

где φ_1 – табличное значение доли выраженности свойства в выборке I;

φ_2 – табличное значение доли выраженности свойства в выборке II;

n_1 – объем выборки I;

n_2 – объем выборки II.

$$\text{Вычислим } \varphi = |1,897 - 1,266| \sqrt{\frac{39 \cdot 39}{39 + 39}} = 2,8$$

Статистический вывод.

Так как $2,31 \leq \varphi$, то принимается гипотеза H_1 ($p \leq 0,01$).

Содержательный вывод.

У курсантов I курса процент низкого уровня коммуникативной культуры (66,67%) статистически значимо ($p \leq 0,01$) больше процента (35,89%) курсантов III курса.

Аналогично определим, есть ли статистически значимые различия у курсантов относительно среднего и высокого уровней коммуникативной культуры.

$$\text{Вычислим } \varphi = |1,531 - 1,115| \sqrt{\frac{39 \cdot 39}{39 + 39}} = 1,8$$

$$\text{Вычислим } \varphi = |0,795 - 0,451| \sqrt{\frac{39 \cdot 39}{39 + 39}} = 1,5$$

Статистический вывод.

Так как в первом примере $1,64 \leq \varphi < 2,31$, то принимается гипотеза H_1 ($p \leq 0,05$).

Так как во втором примере $1,29 \leq \varphi < 1,64$, то принимается гипотеза H_1 ($p \leq 0,10$).

Следовательно, нами были выявлены статистически значимые различия по сформированности коммуникативной культуры у курсантов I и III курсов.

Ответы курсантов третьего курса отличаются более сознательным отношением к сфере межличностного взаимодействия. Они понимают роль успешного общения не только в сфере бытовой коммуникации, но и в своей будущей профессиональной деятельности.

Однако следует заметить, что курсантов с высоким уровнем культуры как на I, так и на III курсе сравнительно мало.

Поэтому, на начальном этапе эксперимента были выявлены следующие проблемы:

- низкий уровень коммуникабельности у значительной доли опрошенных;

- психологическая неготовность к организаторской и коммуникативной деятельности в профессиональной сфере;

- отсутствие самостоятельности в суждениях у большинства испытуемых, неумение общаться на высоком уровне коммуникативной культуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что успех в организации профессиональной деятельности личности специалиста напрямую связан с умениями мыслить творчески, высказываться доступно и выразительно, слушать доброжелательно и понимающе, то есть с умениями, опирающимися на языковое сознание, культуру речи.

Коммуникативные умения, обеспечивая решение задач общения в условиях диалогической и монологической речи, составляют основу культуры коммуникативности личности.

В настоящее время в условиях гуманизации образовательного пространства необходимо усиление процесса окультуривания личности человека, осознание роли коммуникативной культуры для успешной реализации своего личностного потенциала в социуме.

Ведь нет иного способа продемонстрировать собственную компетентность в той или иной области, кроме как четко и внятно выразить свои мысли вслух или в письменной форме.

Поэтому следует запомнить слова известного и успешного американского оратора и психолога Брайана Трейси: «Способность мыслить и выражаться ясно – одно из ценнейших умений, которым вы обладаете»[13].

Библиографический список

1. Александрова Е. А., Кожаккина С.О. Социокультурные факторы становления социальной успешности обучающихся // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2014. № 1. С.91-98.
2. Андреева Г. М. Курс лекций по социальной психологии. Videокурс. М., 2004.
3. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. М., 2005. 106 с.
4. Бейнарович Е. Под знаком Индиго. Одесса, 2009. 211 с.
5. Карнеги Д. Как располагать к себе людей/ Д. Карнеги. Минск, 2014. 208 с.
6. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / Под ред. С.В. Титовой. СПб, 2009.
7. Некрасов С. Д. Математические методы в психологии (MSExcel): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Краснодар, 2014. 147 с.
8. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., испр. и доп. М., 2011. 502 с.
9. Ремизов В. А. Социальная экология культуры личности. М., 2004.
10. Садовская В. С. От позитивного мышления к благоприятному общению. М., 2000.

11. Садовская В. С. Основы коммуникативной культуры. М., 2001.
12. Садовская В. С. Основы коммуникативной культуры: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц.-культур. деятельность», дисциплина ОПД.Ф.11 «Основы коммуникативной культуры». М., 2011. 206 с.
13. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации. М., 2016.
14. Швейцер А. Культура и этика. М., 1973. 343 с.

The communicative culture of the personality: look through a prism of humane pedagogy

Anna S. Nikulina

Teacher, Volsk Military Logistics Institute
 M. Gorkogo str. 3, Volsk, Saratov region, 412903, Russia.
 E-mail: NikulinaAS@yandex.ru

The article touches different scientific approaches for the notion “the communicative culture of the personality”, some criteria of communicative competence are analyzed. The problem of communicative culture development in the conditions of educational space humanization is theoretically proved. Nowadays it’s necessary to strengthen the process of personality cultivation, to understand the role of communicative culture for successful realization of the personal potential in society. Success in the organization of professional activity of specialist identity is directly connected with the abilities to think creatively, to speak well and expressively, to listen kindly and knowingly, in other words, with the abilities based on language consciousness, speech culture. As for the author, the skills of communication indicate the personality competence. The article gives the results of cadets questioning on identification of cadets communicative culture.

Keywords: communicative culture, communication, humanization, educational space, competence.

References

1. Aleksandrova, E. A., & Kozhakina S.O. Sociokul'turnye faktory stanovleniya social'noj uspešnosti obuchayushchihsya [Sociocultural factors of students social success formation]. Problemy obrazovaniya v usloviyah innovacionnogo razvitiya – Problems of education in the conditions of innovative development. 2014. 1, pp. 91-98 [in Russian].
2. Andreeva G. M. Kurs lekcij po social'noj psihologii [The course of lectures on social psychology]. Moscow: Video course? 2004 [in Russian].
3. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy) [Competence-based approach to design of the state educational standards of higher education (methodological and methodical questions)]. Moscow, 2005 [in Russian].
4. Bejnarovich E. Pod znakom Indigo [Under the sign of Indigo]. Odessa, 2009 [in Russian].
5. Carnegie D. Kak raspologat' k sebe lyudej [How to have rewarding relationships, win trust and influence people]. Minsk, 2014.
6. Ot kommunikativnoj kompetentnosti k social'noj otvetstvennosti [Communicative culture. From communicative competence to social responsibility]. St. Petersburg: Piter, 2009 [in Russian].
7. Nekrasov S. D. (Eds.). Matematicheskie metody v psihologii [Mathematical methods in psychology (MS Excel)]. Krasnodar: Kuban State University, 2014 [in Russian].

8. Pidkasisty P. I. (Eds.). Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, 2011 [in Russian].
9. Remizov V. A. Social'naya ehkologiya kul'tury lichnosti [Social ecology of personality culture]. Moscow, 2004 [in Russian].
10. Sadovskaja V. S. Ot pozitivnogo myshleniya k blagopriyatnomu obshcheniyu [From positive thinking to favourable communication]. Moscow, 2000 [in Russian].
11. Sadovskaja V. S., Streltsov Ju. A. Osnovy kommunikativnoj kul'tury [The bases of communicative culture]. Moscow, 2001 [in Russian].
12. Sadovskaja V. S., Remizov V. A. Osnovy kommunikativnoj kul'tury [The bases of communicative culture]. Moscow, 2011 [in Russian].
13. Tracy B. Ubezhdenie. Uverennoe vystuplenie v lyuboj situacii [Speak to win: how to present with power in any situation]. Moscow, 2016.
14. Shvaitser A. Kul'tura i ehtika [Culture and ethic]. Moscow, 1973 [in Russian].

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

О.А. Козлов

Козлов Олег Александрович – адъютант Саратовского военного краснознамённого института войск национальной гвардии России, ул. Московская 158, г. Саратов, 410023, Россия.

E-mail: dvrh@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии России. В частности, разбирается вопрос о критериях и показателях эффективности подготовки, позволяющих оценить динамические и процессуальные стороны. Говоря о критериях и показателях эффективности процесса профессиональной подготовки, необходимо акцентировать внимание на особенностях организации образовательного процесса в военном вузе войск национальной гвардии России, предполагая оценивать качество условий реализации ООП по результатам внутреннего аудита состояния информационно-ресурсного обеспечения образовательного процесса (самообследование, анкетирование курсантов) и организации внешней оценки продуктивности профессиональной подготовки по результатам анализа отзывов из войсковых частей ВНГ России на выпускников. Результат профессиональной подготовки выражается в сформированности ее компонентов (мотивационного, когнитивно-операционного, эмоционально-регулятивного), для диагностики которых также предлагаются соответствующие критерии и показатели.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, критерии эффективности, показатели эффективности, войска национальной гвардии.

Анализ педагогической литературы, исследовательские материалы, педагогическая практика позволили определить следующие критерии оценки эффективности профессиональной подготовки: мотивационно-целевой критерий, отражающий направленность и мотивы исследуемого процесса; процессуальный критерий, содержащий показатели динамики и

качества профессиональной подготовки; результативно-деятельностный критерий, характеризующий результаты подготовленности обучаемых и эффективность профессиональной подготовки [1].

Далее необходимо отметить, что производным от понятия «подготовка» выступает термин «профессиональная подготовка», который трактуется как комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных качеств, профессионального опыта и норм профессионального поведения, которые позволяют специалисту осуществлять продуктивную деятельность в заданной профессиональной сфере [2].

Критерии и показатели эффективности профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии (далее ВНГ) России можно условно разделить на три раздела:

- критерии и показатели обеспечения эффективности профессиональной подготовки офицера ВНГ России (внутренние и внешние);

- критерии и показатели профессиональной готовности офицера ВНГ России;

- критерии и показатели профессиональной компетентности офицера ВНГ России.

Важным критерием эффективности организации образовательного процесса в военном вузе ВВ МВД России является профессиональная успешность молодых офицеров-выпускников на первичных воинских должностях. Данный критерий предполагает организацию работы по анализу отзывов на выпускников, поступивших из воинских частей ВВ МВД России (подобная процедура предусмотрена директивой ГКВВ МВД России № Д-9 от 10.06.1999 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию работы с офицерскими кадрами ВВ МВД России в современных условиях»). В рамках директивы устанавливаются сроки предоставления отзывов из округов и соединений ВВ МВД России руководителям ведомственных военных вузов: ежегодно до 1 декабря – на молодых офицеров после двух лет самостоятельной служебной деятельности.

В 2015 году поступило 89 отзывов, что составляет 76,4% от общей численности выпускников СВКИ ВНГ России. Анализируя в целом представленные отзывы, отметим, что служебная деятельность 93,2% выпускников оценена командирами воинских частей положительно (однако 6,8% выпускников, по мнению руководителей, справляются с занимаемой должностью с трудом либо не соответствуют занимаемой должности).

В структурном плане отзыв предполагает оценку общественно-политической зрелости выпускников, состояния морально-боевых качеств, уровня профессиональной подготовки по специальности и уровень личной подготовки офицера. Рассмотрим результаты, полученные в ходе анализа отзывов по представленным показателям.

Общественно-политическая зрелость офицера характеризуется

мотивацией военно-профессиональной деятельности, профессиональной направленностью, осознанием и внутренним принятием воинского долга и личной ответственности за результаты воинского труда, пониманием внутренней и внешней политики нашей страны, готовности к исполнению служебных обязанностей в любых условиях обстановки. Данный показатель достаточно высоко оценивается командирами воинских частей (93,7% выпускников в достаточной степени обладают общественно-политической зрелостью. Причем, данный показатель обладает стабильностью, ежегодно указывая на его продуктивное развитие у выпускников). В то же время 6,3% выпускников при оценке данного показателя обладают низким уровнем мотивации военно-профессионального труда, профессиональной направленности, характеризуются низкой ответственностью при исполнении профессиональных функций. Данный результат весьма прогнозируемый и входит в вероятностную погрешность временного и функционального диапазона служебной деятельности.

Уровень развития морально-боевых качеств указывает на эмоционально-волевою стабильность офицера в процессе исполнения служебных обязанностей в различных условиях оперативной обстановки, его способность принимать обоснованные решения в критических ситуациях, регулировать собственную деятельность и деятельность подчиненного личного состава.

При этом отметим, что в целом подготовка в военном вузе ВВ МВД России обеспечивает формирование у офицеров морально-боевых качеств и эмоционально-волевой устойчивости (отличные и хорошие оценки получены 65,8% выпускников (60 чел.)). Однако 31,3% (26 чел.) выпускников оценены на оценку «удовлетворительно» и 2, 9% (3 чел.) оценены на «неудовлетворительно».

Анализируя полученные результаты, полагаем, что в развитии морально-боевых качеств у курсантов важную роль играет ряд факторов, которые необходимо учитывать в процессе организации профессиональной подготовки:

- повышение качества организации и проведения процедур профессионально-психологического отбора абитуриентов при поступлении в военный вуз ВВ МВД России; исключить возможность приема в военный вуз кандидатов, которые имеют низкие показатели психоэмоциональной устойчивости и адаптационных способностей;
- организация работы по развитию у курсантов эмоционально-волевой устойчивости на всех этапах профессиональной подготовки в военном вузе ВВ МВД России (особенно, в процессе преподавания дисциплин модуля «Военная подготовка») с целью формирования низкого уровня ситуативной тревожности, высокой работоспособности и стрессоустойчивости в условиях временного и ресурсного дефицита, нестандартной, сложной оперативной

обстановки.

Оценивая уровень подготовки выпускников по специальности и уровень личной подготовки молодых офицеров, отметим, что успешность данных показателей определяется эффективностью освоения курсантами ООП (по результатам ГИА).

Сравнение результатов сдачи курсантами государственных экзаменов в 2015 году в сравнении с оценками, полученными в отзывах командиров воинских частей ВВ МВД России говорит о корреляции вышеназванных показателей. На «отлично» по результатам ГИА оценены 13,3% выпускников (12 чел.), по отзывам из войск – 10,2% (9 чел.); хорошие результаты показали соответственно ГИА – 30,8% (28 чел.), отзывы из войск – 68,6% (61 чел.). Оценку «удовлетворительно» на ГИА получили 55,9% выпускников (49 чел.), по отзывам из войск – 16,3% (15 чел.). По результатам ГИА неудовлетворительных результатов не получено, однако, по оценке командиров воинских частей ВВ МВД России, неудовлетворительный уровень подготовки показали 4,9% выпускников (4 чел.).

Таким образом, результаты внешней оценки, полученные по итогам анализа отзывов из войск, показывают, что образовательный процесс в военном вузе ВВ МВД России (СВИ ВВ МВД России) позволяет обеспечить профессиональную подготовку выпускников, соответствующих требованиям ФГОС ВПО и квалификационным требованиям.

Следующий этап нашей работы связан с диагностикой сформированности компонентов профессиональной готовности выпускников военного вуза ВВ МВД России, исходя из которых нами выделены высокий, средний и низкий уровни их выраженности.

Высокий уровень сформированности. Военно-профессиональная направленность является сформированной и целостной. У будущих офицеров проявляется выраженное ценностное отношение к профессии офицера и профессиональному долгу, устойчивая мотивация военно-профессиональной деятельности. Курсанты обладают прочными знаниями современных социально-политических процессов, способностью к анализу социально-политических проблем, осознают значимость гуманистических ценностей, готовы к толерантному поведению, продуктивному социальному и профессиональному взаимодействию.

У будущих офицеров в полной мере сформирована ответственность за принимаемые решения в служебно-боевой деятельности, готовность к соблюдению общепризнанных норм и принципов поведения в обществе и профессиональной среде. Способность к рефлексии у курсантов ярко выражена. Сформирована эмоционально-волевая устойчивость офицера к воздействию негативных факторов профессиональной среды. Будущие офицеры обладают низким уровнем ситуативной тревожности, интернальным локусом контроля, владеют методами регуляции психического

состояния.

Профессиональные знания, умения и навыки, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях по видам деятельности, развиты на высоком уровне.

Средний уровень сформированности. Военно-профессиональная направленность является в целом сформированной. У будущих офицеров проявляется ценностное отношение к профессиональной деятельности и необходимости следования профессиональному долгу; служебно-боевая деятельность определяется позитивной профессиональной мотивацией. Курсанты обладают знаниями социально-политических процессов, осознают значение гуманистических ценностей, владеют методами анализа социальных проблем.

Курсанты в целом обладают способностью к организации социального и профессионального взаимодействия, однако не всегда готовы к проявлению толерантности в социально-профессиональной среде. Будущие офицеры в целом обладают ответственностью за принимаемые решения, однако не всегда следуют общепризнанным нормам и принципам поведения в обществе и служебно-боевой деятельности.

Способность к рефлексии и креативности имеет место, но не носит выраженный характер. В целом сформирована эмоционально-волевая устойчивость к воздействию негативных факторов, однако будущие офицеры испытывают трудности в идентификации методов регуляции психического состояния. Преобладает низкий уровень ситуативной тревожности и интернальный локус контроля.

Профессиональные знания, умения и навыки, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях по видам деятельности, в целом развиты.

Низкий уровень сформированности. Военно-профессиональная направленность имеет неустойчивый характер. У будущих офицеров не выражено устойчивое ценностное отношение к профессии, мотивация служебно-боевой деятельности. Курсанты, имея поверхностные представления о профессиональном долге, не осознают его значимость в служебно-боевой деятельности, обладают слабыми знаниями современных социально-политических процессов, не способны к анализу современных социальных проблем, слабо осознают значимость гуманистических ценностей, не уделяя им должного внимания.

Будущие офицеры не способны выстраивать продуктивное социально и профессиональное взаимодействие, обладая низким уровнем толерантности. В целом курсанты имеют представление об общепризнанных нормах и принципах поведения в обществе и служебно-боевой деятельности, однако на практике руководствуются ими крайне редко. Ответственность за принимаемые решения у будущих офицеров не сформирована.

У курсантов не выражена способность к рефлексии и креативности. Эмоционально-волевая устойчивость в достаточной степени не сформирована. Будущие офицеры обладают достаточно высоким уровнем ситуативной тревожности, экстернальным локусом контроля, не владеют методами психической регуляции.

Профессиональные знания, умения и навыки, проявляющиеся в соответствующих профессиональных компетенциях по видам деятельности, в должной мере не развиты.

В рамках исследования было проведено анкетирование курсантов выпускного курса СВИ ВВ МВД России (2015 год), которые составили контрольную группу (КГ). Обследование, в котором приняли участие 191 человек (выпускники), осуществлялось в последнем семестре обучения (10 семестр 2015 года).

Анализируя результаты, отметим, что у курсантов 5-го курса на выходе из образовательной системы «военный вуз ВВ МВД России» в целом профессиональная готовность сформирована (высокий и средний уровни профессиональной готовности отмечается у большинства курсантов (мотивационный компонент – 89,5%, когнитивно-операционный компонент – 96%, эмоционально-регулятивный компонент – 75,7%)), что позволяет говорить об итоговом качестве профессиональной подготовки в военном вузе ВВ МВД России.

Результаты диагностики когнитивно-операционного компонента профессиональной готовности следуют из самооценки курсантами сформированности у себя профессиональных компетенций по видам служебно-боевой деятельности. Отметим, что курсанты достаточно высоко оценивают уровень собственной профессиональной подготовки (высокий уровень – 50,2%, средний уровень – 45,8%). Однако из ответов на вопросы анкет следует, что для курсантов отдельные аспекты организации служебно-боевой деятельности вызывают определенные трудности, среди которых: в командной деятельности – «организация совместной деятельности при выполнении служебно-боевых задач» (19,6%), «организация профилактики и разрешение конфликтных ситуаций в воинской среде» (24,5%); в педагогической и воспитательной деятельности трудности связаны с необходимостью: 1) подготовки и разработки методического и информационно-ресурсного обеспечения занятий с военнослужащими (28,4%), 2) применения новых информационных технологий (24,5%), 3) контроля качества подготовки личного состава (20,8%); в военно-технической и административно-хозяйственной деятельности – работа с базами данных по учету вооружения, военной техники и военного имущества (34,4%), использование информационных технологий в процессе эксплуатации вооружения и военной техники (33,2%).

Оценивая уровень сформированности уровня профессиональной

готовности будущих офицеров войск национальной гвардии России, следует отметить высокую степень мотивации на достижение конкретных показателей.

Результаты оценки эмоционально-регулятивного компонента позволяют констатировать тот факт, что курсанты испытывают затруднения в идентификации и применении методов психической регуляции (38,6%), что влечет за собой повышение уровня ситуативной тревожности (и нестабильность показателей локуса контроля, особенно в условиях сложной оперативной обстановки).

В целом, подводя итог данного этапа диагностической работы, отметим, что курсанты-выпускники в большей своей части обладают профессиональной готовностью к служебно-боевой деятельности. Однако уровень сформированности отдельных компонентов профессиональной готовности нуждается в корректировке и развитии.

В этой связи считаем необходимым внести некоторые коррективы в организацию учебных занятий (в рамках проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы), связанные с увеличением доли использования новых информационных технологий с акцентом на методические аспекты их применения в практике служебно-боевой деятельности, с организацией работы по формированию у курсантов эмоционально-волевой устойчивости, вооружением их методами психической регуляции собственной деятельности и деятельности подчиненного личного состава.

Библиографический список

1. Булков А. А. Оценка эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России: критерии и показатели// [Педагогика и психология образования](#). Выпуск № 4. 2010. С.79.
2. Козлов О. А. Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД // [Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика](#). 2016. Т 22. №2. С.159-161.
3. Александрова Е.А. [Методология культурных практик самостоятельной работы студентов](#)/В книге: [Организация самостоятельной работы студентов](#) Сипакова И.Н., Александрова Е.А., Могилевич Б.Р., Базылева Р.М., Воронова Е.Н., Кубракова Н.А., Зайцева М.А., Саунина Е.В., Зайцева М.А. Коллективная монография. Саратов, 2015. С. 6-32.

Criteria and indicators of efficiency of process of vocational training of cadets of national guard troops

Oleg A. Kozlov

adjunct Saratov military the red banner Institute of the national guard of Russia, Moskovskaya st. 158, Saratov, 410023, Russia.

E-mail: dvrh@yandex.ru

In the article the problems of professional training of future officers of the troops of the national guard of Russia. In particular, address the criteria and indicators of the effectiveness of the training, allowing to estimate the dynamic and procedural side. Speaking about the criteria and indicators of efficiency of process of training, it is necessary to focus attention on the peculiarities of organization of educational process in military Institute of national guard troops of Russia, proposing to assess the quality of implementation of the PLO the internal audit results status information resource support of the educational process (self-exploration, a survey of cadets) and the organization of the external evaluation of productivity training on the analysis of feedback of military units of Russia VNG graduates.

The result of training is expressed in the completeness of its components (motivational, cognitive-operational, emotionally-regulatory), for diagnostics which also proposes appropriate criteria and indicators.

Keywords: training, performance criteria, performance indicators, national guard troops.

References:

1. Bulkov A. A. Assessment of efficiency of professional training of foreign students in the state universities of Russia: benchmarks and indicators// Journal of Pedagogy and psychology of education Issue No. 4 / 2010, p. 79
2. Kozlov O. A. The essence and content of professional training of cadets of the internal troops of the Ministry of internal Affairs// Bulletin of the Kostroma state University. N..Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki Kostroma state University. N.. Nekrasov (Kostroma, Russia). Vol. 22, No. 2, p. 159-161.
3. Aleksandrova E.A. Metodologia kulturnih praktik samostoiatelnoi raboti studentov // Organizacia samostoiatelnoi raboti studentov. Saratov, 2015. S. 6-32.

РОЛЬ ВЫЕЗДНОЙ МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Е.С. Милинчук

Милинчук Екатерина Сергеевна – доцент Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, ул. Астраханская, 83, Саратов, 410012, г. Россия.

E-mail: solmirina@inbox.ru

В статье раскрывается роль выездной музейной практики в обучении бакалавров гуманитарных направлений. В условиях модернизации высшего профессионального образования особое значение приобретает организация учебных практик, которые помогают студенту обрести определенный набор компетенций, характеризующих его как личность и как специалиста. Представленный в данной статье краткий обзор организации выездных практик позволяет сделать вывод о необходимости активизировать работу в осуществлении музейной практики, особенно в поиске эффективных способов сотрудничества ВУЗа и музея.

Ключевые слова: гуманизация образования, музейное образование, профессиональная компетентность, учебная музейная практика

Перемены, происходящие в настоящее время в общественной жизни, обуславливают собой подготовку специалистов, которые могут быть востребованы на рынке труда в современных социально-экономических условиях. Рынок труда, как и любой другой, характеризуется высоким уровнем конкурентной борьбы, что определяет высокие требования работодателей, предъявляемые к претендентам на вакантные должности, а это, в свою очередь, влияет на формирование новых подходов к качеству образования, более эффективным методам проведения занятий и их методическому обеспечению. Одна из важных задач преподавателя ВУЗа заключается в активизации познавательной деятельности студентов. Преподаватель должен помочь не только осмыслить теоретический материал, но и научить применять полученные знания в практической деятельности.

Готовность студентов к практической профессиональной деятельности рассматривается как личностное качество и существенная предпосылка для успешного выполнения своих обязанностей, эффективного использования знаний, навыков и опыта, помогает сохранять самоконтроль, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям труда и дальнейшему профессиональному самосовершенствованию. Современные предприятия нуждаются в инициативных, креативных специалистах. С этой точки зрения именно практика определяет, в какой степени студент подготовлен к дальнейшей профессиональной деятельности.

В новых условиях должна быть выработана эффективная схема обучения, когда каждый студент получает максимальный объем общетеоретических знаний в сочетании с практическими навыками. Это может обеспечить будущему специалисту социальную защищенность и более быструю и успешную адаптацию в социуме, а также поможет ему быть востребованным и перспективным [1, с. 57].

В сфере обучения по направлениям «Туризм» и «Сервис» важное значение имеет организация и проведение учебных практик, среди которых особо выделяется музейная практика. Во-первых, она содействует более глубокому освоению профессионально ориентированных знаний; во-вторых, позволяет приобрести практические навыки, которые будут необходимы в профессиональной деятельности специалиста в области туристского бизнеса и сфере услуг.

Последние образовательные стандарты предоставляют возможность максимально полно использовать активные формы обучения, используя при этом потенциальные места профессиональной деятельности. Благодаря сотрудничеству ВУЗов и музеев можно организовывать учебный процесс не только с привлечением кадрового потенциала, но и с использованием баз для

практических занятий и учебных практик.

Музеи могут оказать и существенную помощь в самостоятельной работе студентов. Используя ресурсы библиотек и архивов музеев, имеющих уникальный материал, студенты получают возможность выполнять исследовательские работы на высоком теоретическом и практическом уровне. В процессе написания таких работ студенты могут общаться с ведущими музейными специалистами, получая при этом навыки профессионального общения и демонстрируя свой потенциал, который может впоследствии быть востребован музеем.

Следует отметить, что возможности технического оснащения, информационного потенциала, использования информационных технологий могут быть ограничены в музеях конкретного города. В связи с этим особое значение приобретает организация выездных музейных практик в города, располагающие множеством музеев различного профиля.

Принципиальная особенность музейного образования обусловлена приоритетом музейного предмета как объекта образования. Во многих крупных музеях России (например, в Государственном Русском музее, Государственном Эрмитаже, Государственной Третьяковской галерее, Саратовском государственном художественном музее им. А.Н.Радищева) сложились достаточно эффективные формы взаимодействия с высшими учебными заведениями и студенческой аудиторией. В рамках такого взаимодействия музейная среда (а именно экспозиции, лектории, выставки, музыкальные залы) представляют собой специфическое пространство.

Интенсивная практика в «высокий» туристский сезон, а также практика проведения музейных экскурсий позволяли приобрести следующие профессиональные навыки:

- развитие коммуникативных способностей и навыков;
- приобретение навыков работы с музейными предметами и коллекциями;
- приобщение к традициям и нормам поведения в специфической музейной среде;
- приобретение навыков разработки музейных экскурсий [3, с.146].

Таким образом, студенты получают возможность реализовать свои творческие способности: они принимают участие в организации бесед и лекций, участвуют в специализированных мероприятиях или культурных акциях, в подготовке и проведении выставок, в организации музейной аудитории и привлечении посетителей в музей.

В новых социально-экономических условиях музей рассматривается не только как образовательное учреждение, но и творческая, креативная культурно-досуговая среда с образовательным компонентом [2, с. 493]. Музейная среда, которая интегрирует разные виды искусства и использует разнообразные современные аудиовизуальные и мультимедийные технологии,

в настоящее время стала эффективным средством гуманитарного, а для студентов ряда факультетов ВУЗов – и специального образования. Речь идет о таких специальностях как культурология, история, сервис и туризм, искусствоведение и др.

Практика в музее является одной из распространенных форм музейного образования студентов. В последнее десятилетие особенно актуальной становится задача музейной подготовки студентов ВУЗов. Так, Русский музей разработал для студентов программу стажировки, которая включает знакомство с особенностями научно-фондовой работы музея, подробное изучение экспозиций и памятников, общение со специалистами различных отделов музея. Студенты могут получить представление как об уникальном музейном комплексе Русского музея, так и об его отдельных структурных подразделениях, а также информационно-образовательном центре «Русский музей: виртуальный филиал». Особый акцент делается на использование компьютерных и мультимедийных технологий в работе современного музея. Специалисты музея знакомят студентов с комплексной автоматизированной музейной системой, с ее внедрением в отделах учета и хранения в Государственном Русском музее. Кроме того, практиканты изучают принципы построения экспозиции музея, а также особенности применения медиа-сопровождения выставочных проектов. Итогом практики является подготовка студентами отчетов, которые включают сценарий учебной экскурсии и исследование новых форм и методов взаимодействия с музейной аудиторией.

Еще одно направление работы со студентами связано с общей тенденцией гуманизации образования. Для подготовки креативно работающего профессионала очень важно воспитание, опирающееся на гуманитарно-эстетическое мышление и развитие способностей к творчеству. Используя такой подход, многие музеи стали развивать программы гуманитарного образования для студентов негуманитарных вузов, что позволяет укрепить сотрудничество между ВУЗами и музеями. Например, в Русском музее была создана комплексная программа эстетического воспитания студенческой молодежи ВУЗов негуманитарного профиля [4, с. 47]. Программа включала курс по истории русского искусства: это были лекции, занятия в залах музея, семинары, посещение реставрационных мастерских, временных выставок, мастерских художников, музыкальные занятия. Большую работу в Русском музее проводит отдел «Российский центр музейной педагогики и детского творчества», который является ассоциированным членом Российской академии образования и занимается вопросами взаимодействия художественного музея с системой образования на основе новейших музейно-педагогических технологий. К базовым формам образовательной деятельности музеев относятся экскурсии, экскурсии-беседы, лекции, интерактивные занятия в музее, консультации, научные

чтения (конференции, заседания и т.п.), музейные праздники, мастер-классы [5, с. 32].

Таким образом, музеи прикладывают все усилия для того, чтобы приобщить студентов к музейному пространству, помочь им освоить историко-культурное наследие, обеспечить включенность музея в образовательный процесс. Сотрудничество ВУЗа и музея направлено на решение главной задачи – создать необходимые условия для целостного и свободного развития человека, а также для его профессиональной подготовки.

Таким образом, в процессе прохождения выездной музейной практики синтезируются теоретические и практические знания, умения и навыки, а также значительно увеличивается коммуникативный потенциал личности. После прохождения практики у студентов расширяется кругозор, появляется стремление к саморазвитию и самореализации, они готовы к осмыслению жизненных ценностей, к системным действиям в профессиональной деятельности.

Практика является важной частью профессиональной подготовки специалистов. Это неотъемлемая часть учебного процесса. Выездные музейные практики дают студентам больше возможностей проявить себя в профессиональной деятельности и повышают рейтинг студентов при дальнейшем трудоустройстве.

Библиографический список:

1. Вельш А. В., Ростовцева В. М. Формирование основ профессиональной компетенции студентов в период учебной практики в современном ВУЗе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 56-59.
2. Нечаев М. Г. Приобщение студентов к культурному наследию в художественно-творческой деятельности // Региональные архитектурно-художественные школы. 2015. № 1. С. 493-496.
3. Рафикова К. В. Роль музейной практики в формировании компетенций бакалавров-культурологов // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: Сборник научных трудов Международной научно-методической конференции / Под ред. Т. И. Рудневой. Самара, 2014. С. 146-147.
4. Столяров Б. А. Педагогические аспекты образовательной деятельности музея. СПб., 2013. 310 с.
5. Щербакова Е. В. Современные культурные практики: образовательный и развивающий концепт музейного пространства // Педагогика и психология образования. 2014. № 3. С. 31-36.

directions

Ekaterina S. Milinchuk

The Saratov National Research State University. N. G. Chernyshevsky,
street Astrakhanskaya 83, Saratov, 410012, Russia.
E-mail: solmirina@inbox.ru

This article reveals the role of the field Museum practice learning bachelors Humanities. In the conditions of modernization of higher professional education is of particular importance, the organization of training practices that help the student to acquire a certain set of competences that characterize him as a person and as a specialist. Presented in this article a brief overview of the field of practices allows to make the conclusion about the necessity to intensify efforts in the implementation of Museum practice, especially in finding effective ways of cooperation of the University and the Museum.

Keywords: humanization of education, Museum education, professional competence, educational Museum practice

References

1. Welsh, A. V., Rostovtseva V. M. Formation of bases of professional competence of students during teaching practice in modern University // Vestnik of Tomsk state pedagogical University. 2011. No. 10. S. 56-59.
2. Nechayev M. G. involve students in cultural heritage in artistic and creative activities // Regional architecture and art school. 2015. No. 1. P. 493-496.
3. Rafikova K. V. the Role of Museum practices in the formation of competences of bachelors cultural studies // Education in the modern world: the role of universities in socio-economic development of the region: Collection of scientific proceedings of International scientific conference / Under the editorship of T. I. Rudneva. Samara: publishing house of Samara state University, 2014. S. 146-147.
4. Stolyarov B. A. Pedagogical aspects of the educational activities of the Museum. – SPb.: GRM, 2013. 310 p.
5. Shcherbakova E. V. Modern cultural practices: training and development concept of the Museum space // Pedagogy and psychology of education. 2014. No. 3. S. 31-36.

КУЛЬТУРНО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ХУДОЖНИКА

Е.А. Ротмирова

Ротмирова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ГУО «Минский областной институт развития образования», П. Глебки, д.88, г. Минск, 220104, Республика Беларусь

Глубокий смысл в XXI веке как в период межкультурного диалога приобретает эффективная практика решения задач этнокультурной идентичности, развития национальной художественной и профессиональной культуры относительно общекультурных трансформаций целостного мирового сообщества. Идеи единения специалиста и культуры; творческого потенциала художника, мастера, педагога; сотворчества педагога, художника и социума издавна обнаруживают пристальное научное внимание исследователей в области художественного образования. На сегодняшний период времени доминируют и требуют особого рассмотрения актуальные, востребованные в исследовательском аспекте проблемы общекультурного, культурно ориентированного образования; развития профессиональных и художественных сфер деятельности, искусства становления индивидуальных художественно-творческих, педагогических практик.

Ключевые слова: культура, культурно-дидактическое пространство, искусство деятельности, учитель-художник.

Настоящий социокультурный период характеризуется масштабностью преобразований на всех уровнях социального мышления, духовного миропонимания, широты проявления общей культуры деятельности. Современная наука и техника в панораму способов действий человека привлекают совершенно новые виды и типы объектов, отождествляющих саморазвивающиеся, синергетические системы, процесс освоения которых требует инновационных стратегических решений [11].

Как утверждал Б.П. Юсов, «наступает эпоха культуры» как высшей формы гуманизации, организации элементов бытия, определяющая состояние общества и образования [12]. Образование предстаёт одним из культуротворческих факторов, обеспечивает достижение образности и формирование мыслеобразов, помогающих творческому человеку ориентироваться в окружающем мировом пространстве [5].

С позиции М.А. Гусаковского, в образовании необходимо видеть практику культуропорождения, соответственно которой сама образовательная система есть социокультурный проект, в основе которого идея фиксации актуальной потребности, конструктивная способность, производительность и эффективность; процесс, который работает с практиками идентификации (отождествления, разотождествления) [2].

Причём сама по себе деятельность педагога универсальна (регулируется ценностями, целями), целенаправлена (осуществляется в традициях) и персонифицирована [11]. Р. С. Питере полагает, что культурно ориентированная персонифицированная деятельность, выступая достоянием личности человека, должна: 1) иметь целостную понятийную схему; 2) быть преобразованной так, чтобы знание влияло на то, как происходит восприятие; 3) существовать как стандартизированный и нормированный образец, относительно неявно заложенных в освоенных способах ценностях понимания мира; 4) обладать собственной познавательной позицией [1]. В этом случае деятельность любого педагога призвана быть ориентированной

на преднамеренную передачу ценного знания нравственно приемлемыми способами [1]. По Н.Б. Крыловой, «общим показателем развития культуры личности является мера разносторонней творческой активности» [10, с. 79].

Учитель-художник как личность и субъект культуры должен овладевать ценностями и смыслами культурно ориентированного педагогического труда, «создавать культурное пространство своей личности и вовлекать в это пространство своих учеников» [2]. Вместе с тем, согласно выполненного нами мониторинга в виде опросно-аналитических и опытно-обобщающих процедур в отношении деятельности учителей-художников нами было установлено, что большинство из них работают интуитивно (при выборке в 548 человек (100%). На вопрос о знании концептуальных положений учебного предмета «Изобразительное искусство», узаконивающих требования к организации занятий 25% отметили, что знают содержание концепции; 10% знают дидактические предписания (рекомендуемые методы и приёмы, формы, средства процесса обучения). 35% учителей-художников могут перечислить отдельный дидактический инструментарий, закономерности организации дидактического процесса. Продуктивные, наиболее актуальные методы и приёмы работы, обуславливающие соуправляемый режим культуротворческого дидактического пространства использует 5% педагогов. Специальные предметные (по изобразительному искусству) методики знают и применяют 45% учителей-художников. Полагаем, в качестве причин дидактических и общепедагогических проблем практики могут быть следующие: учебный предмет «Изобразительное искусство» преподают не всегда специалисты (т.е. учителя-художники), могут быть только художники или только «любители» искусства, умеющие рисовать.

И.А. Колесникова считает, что встаёт проблема подготовки педагога новой формации как проблема реструктурирования, развития педагогической науки [2]. Именно педагогическое художественное образование даёт «допуск» работы с детьми. Кроме того, программы учебных заведений высшего образования чаще всего рассчитаны на подготовку специалиста художника, только минимальное количество часов отдаётся на методику преподавания. Учебный курс методики обучения изобразительной деятельности учащихся в основном акцентирован на дидактический процесс по специальным дисциплинам, менее всего – на освоение системы и режима работы в общеобразовательной школе. В итоге у молодых специалистов учителей-художников отсутствует должная дидактическая навигация, но самое важное – понимание ценности профессионального развития, самосовершенствования. Учителя со стажем работают в традиционном режиме, отвергают новое, развивающее, обосновывая это развивающим эффектом самого содержания учебного предмета «Изобразительное

искусство». Очевиден вывод, что у большинства учителей-художников отсутствует понимание ценности искусства профессиональной деятельности, культуры как уровня их развития, профессионального роста как показателя готовности к новому, к совершенствованию деятельности.

По мнению Н.Б. Крыловой, культурологический подход отражает своеобразие культурно ориентированного педагогического труда [4], выражает специфическое качественное состояние, уровень его становления и реализации по сохранению, воспроизводству и развитию в соответствии с определенной системой целей и ценностей [10], диктует значимость культуры профессионализации. С точки зрения Х. Ортега-и-Гассета, культура – это «истолкование человеком своей собственной жизни, набор удачных или неудачных решений, которые он принимает в процессе преодоления трудностей и нужд...», она состоит из объектов, деятельностей и позиций, выступающих как средство достижения определенной цели [8].

Целью развития искусства художественно-педагогической деятельности является специально организуемый учителем-художником процесс, ориентированный на создание особых гармоничных, культуротворческих условий, обеспечивающих присвоение опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к действительности; как способ сотворческого взаимодействия субъектов, обладающих качествами оригинальности индивидуально-личного выражения чувств и отношений, восприимчивости к своеобразию художественных проявлений другого [9], способностью к диалогу на языке дидактики искусства.

Специфика изобразительной деятельности, обуславливает её внутренний продукт как целостность логического и образного, эмоционального и рационального, материального и духовного, теоретического и практического; внешний продукт (результат) – обязательное связанное с преобразованием субъектов деятельности восприятие (создание, воссоздание) художественного объекта; предмет – образец с присущей образностью, метафоричностью, эмоциональностью [7; 9].

Только в среде ценностно значимого искусства деятельности учителя-художника происходит актуализация педагогического потенциала культуры, который исследователи определяют как динамическую, условно реализуемую систему культурных феноменов-артефактов, объединяющих целостные образцы, нормы и способы передачи опыта, а также личностного развития человека [3], где: 1) знаниевый компонент культуры (семиотическая модальность культурного артефакта) воплощается в содержании образования, 2) ценностный компонент культуры (аксиологическая модальность культурного артефакта) образует нормативно-целевой аспект педагогической деятельности, 3) деятельностный компонент культуры

(процессуальная модальность) способствует реализации педагогических действий с помощью развивающих способов и методов.

Особенности развития искусства деятельности учителя-художника обуславливают культурно-дидактическое пространство, включающее субъектную, предметно-пространственную и дидактическую ниши; поддерживающее и ориентирующее к осознанию значимости цельности и успешности, пониманию ценностей профессионального самосовершенствования в условиях выбора культурной стратегии повышения квалификации, самообучения и обучения. Полагаем, что организуемые культурные ситуации в этой среде будут развиваться через анализ и критериальное сопоставление результатов деятельности, относительно императивов развиваемого искусства педагогической деятельности как ведущего показателя общей педагогической культуры.

Культура дидактической деятельности (производное от культуры личности и культуры специалиста, дидактической грамотности), связана с самоуправлением, свободой поведения, самодисциплиной, самоосознанием, свободой мыследеятельности, где личностная культура учителя-художника как профессионала формируется через его участие в разнообразных формах социальной активности на основе саморегуляции в социально-профессиональной среде, где социальная ценность – это целостность, интеграция этих культур [10]. Поэтому квалификационная позиция учителя-художника направлена на самосовершенствование, развитие социальной и профессиональной жизнеспособности. Учитель-художник призван обладать качествами, отражающими единство педагогического и художественного (способности к рождению замысла и практическому воплощению, к импровизации и эмоционально-образному диалогу, к приданию эмоционально-образного стиля педагогическим действиям, творчеству по законам красоты, осознанию индивидуальности и рефлексированию) [9].

Модель современного учителя-художника, как педагога творческого, понимающего, носителя искусства деятельности, раскрывается через способности к «извлечению смыслов из жизненных проявлений другого человека и интерпретации жизненных проявлений» [2, с. 106]; интересу и вниманию, оправданию и поддержке эффективных действий, оценки воспринятого, объединению и интеграции наблюдений и продуктов деятельности.

Очевидно, что учитель-художник уже в общекультурном смысле выступает и как проводник культуры в реализуемую им профессиональную деятельность. В этой связи важно «говорить о культурологическом подходе к преподаванию искусства в целом и о культуре как базе не только предметов художественного цикла, но, главное, – всех других учебных предметов» [12, с. 58]. Соответственно, искусство действий учителя-

художника может быть эффективно в культурно-дидактическом пространстве, обуславливающим интеграцию потребностей всех его участников. Знание конкретной культурно ориентированной ситуации с общей направленностью на ценности искусства, народные традиции и культуру выступает основой и важным условием успешной педагогической работы [6]. Осознание того, что современный учитель-художник должен выступить как посредник и проводник в пространство культуры приводит к пониманию наличия у него опыта реализации искусства собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, очевиден вывод о том, что культурно-дидактическое пространство призвано характеризоваться особой продуктивностью, функциональностью, транслировать культуру совместности и сотворчества как сфера реализации творческих замыслов учителей и учащихся. А это, полагаем, позволит большинству учителей-художников избежать непонимания ценности дидактического искусства, профессиональной культуры как императивов уровня их развития; профессионально-художественного роста как показателя готовности к аксио новому и перспективному.

Библиографический список

1. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования. М., 2003. 248 с.
2. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: матер. кругл. стола. М., 2004. 272 с.
3. Киселёва О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. 2008. № 4. С. 3-6.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.
5. Латыш Н. И. Образование на рубеже веко. Минск, 2000. 215 с.
6. Левко А. И. Проблема ценности в системе образования. Минск, 2000. 311с.
7. Неменский Б. М. Культура – Искусство – Образование: цикл бесед. М., 1993. 79 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды : пер. с исп. 2-е изд. М., 2000. 700 с.
9. Прокофьева И. В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: авт. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2002. 21 с.
10. Седова Н. В. Педагогическая культура учителя. СПб., 2003. 208 с.
11. Стёпин В. С. Цивилизация и культура. СПб., 2011. 408 с.
12. Юсов Б. П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: монография. М., 2012. 308 с.

CULTURAL AND DIDACTIC SPACE AS A SPHERE OF ACTIVITY OF THE MODERN ART OF THE TEACHER-ARTIST

Elena A. Rotmirova –

PhD, Associate Professor, State educational establishment «Minsk regional Institute for

education development», P.Glebki, d.88, Minsk, 220104, Republic of Belarus

E- mail: elena-rotmirova-rambler.ru

A deep sense in the twenty-first century as the period of intercultural dialogue takes on good practice solving problems of ethnic and cultural identity, development of the national artistic and professional culture regarding the general cultural transformations holistic world community. The ideas of unity and professional culture; creativity of the artist, master, teacher; co-creation of the teacher, the artist and society have long been detected close attention to scientific research in the field of art education. At present time dominated and require special consideration relevant, popular in the research aspect of the problem of general cultural, culturally oriented education; the development of professional and artistic spheres of activity, art, formation of individual artistic and creative pedagogical practices.

Keywords: culture, cultural and didactic space, art activities, teacher-painter.

References

1. Gusinskij, Je. N. Vvedenie v filosofiju obrazovanija / Je. N. Gusinskij, Ju. T. Turchaninova. M. : Logos, 2003. 248 s.
2. Zhivaja pedagogika: Otkrytosť. Kul'tura. Nauka. Obrazovanie: mater.krugl. stola. M. : Narodnoe obrazovanie, 2004. 272 s.
3. Kiseljova, O. O. Pedagogicheskij potencial kul'tury – faktor professional'nogo stanovlenija specialista / O. O. Kiseljova, O. M. Pozdnjakova // Chelovek i obrazovanie. 2008. № 4. S. 3-6.
4. Krylova, N. B. Kul'turologija obrazovanija / N. B. Krylova. M. : Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 s.
5. Latysh, N. I. Obrazovanie na rubezhe vekov / N. I. Latysh. Minsk : NIO, 2000. 215 s.
6. Levko, A. I. Problema cennosti v sisteme obrazovanija / A. I. Levko, L. V. Ahmerova. – Minsk : NIO, 2000. 311s.
7. Nemenskij, B. M. Kul'tura – Iskusstvo – Obrazovanie: cikl besed / B. M. Nemenskij.- M. : Centr HKO, 1993. 79 s.
8. Ortega-i-Gasset, H. Izbrannye trudy : per. s isp. / H. Ortega-i-Gasset; sost., predisl. i obshh. red. A. M. Rutkevicha 2-e izd. M. , 2000. 700 s.
9. Prokof'eva, I. V. Formirovanie gotovnosti studentov vuzov iskusstv i kul'tury k hudozhestvenno-pedagogicheskoj dejatel'nosti: avt. ... dis. kand. ped. nauk: 13.00.01 /I. V. Prokof'eva; Tjum. gosud. universitet. Tjumen', 2002. 21 s.
10. Sedova, N. V. Pedagogicheskaja kul'tura uchitelja / N. V. Sedova. Spb. :Himizdat, 2003. 208 s.
11. Stjopin, V. S. Civilizacija i kul'tura / V. S. Stepin. SPb., 2011. 408 s.
12. Jusov, B. P. Problema hudozhestvennogo vospitanija i razvitija shkol'nikov: monografija / B. P. Jusov. M. : FGNIHORAO, 2012. 308 s.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ВКЛЮЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ НА СОВМЕСТНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ

М.А. Кишиневская, Е.В.Кузнецова

Кишиневская Марина Александровна – учитель-логопед, ГБОУ Школа №830, ул. Б.

Набережная, 23г. Москва, 125362, Россия.

E- mail: marikish123@yandex.ru

Кузнецова Елена Валерьевна – музыкальный руководитель, ГБОУ Школа №830, ул. Б. Набережная, 23г. Москва, 125362, Россия.

E- mail: marikish123@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос практической реализации одного из принципов гуманистической педагогики «включение в деятельность». В качестве примера приводится музыкально-логопедическое занятие с дошкольниками. Излагаются основные принципы логопедической коррекции детей с тяжёлыми нарушениями речи (одна из категорий ОВЗ) на таких занятиях. Работа с детьми рассматривается с точки зрения трёхчастной модели «мастерим – говорим – играем». Дети учатся мастерить шумовые музыкальные инструменты, вступать в активную речевую коммуникацию, планировать свою деятельность, использовать инструменты в музыкальной деятельности.

Ключевые слова: тяжёлое нарушение речи, включение в деятельность, коррекция.

Одна из основных тенденций современного образования – его гуманизация. Соблюдение принципов гуманистического воспитания требует от педагога иначе смотреть на детей, видеть в них полноценных и равных участников процесса вне зависимости от их возраста. Однако строгая регламентация жизни общеобразовательного детского сада, дробление деятельности на «ячейки» фронтальных занятий и переполненность групп создают ситуацию, когда педагог перестаёт «видеть» отдельного ребёнка, не успевает ощутить его индивидуальность.

Реализация принципов гуманистической педагогики побуждает педагогов отказаться от авторитарно-операционального взаимодействия в стиле «ребёнок-объект», где воспитатель вместе с воспитанником становится заложником планирования и заранее сформулированных целей и задач без учёта действительной ситуации развития конкретного маленького человека.

Полноценное обучение и воспитание не возможно без признания ребёнка самостоятельной личностью с самых ранних лет его жизни. Активность, стремление к созиданию, реализация себя через продуктивную деятельность присуще большинству детей. Гуманизация современного дошкольного образования предполагает, что каждый педагог увидит в ребёнке прежде всего человека со своими потребностями, мечтами, возможностями и видением своего места в мире.

Вместе с тем, педагоги в садах сталкиваются с ещё одной проблемой: значительным количеством детей с ОВЗ, в частности с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Данный диагноз предполагает системность и многокомпонентность речевого недоразвития, которое так или иначе отражается на психическом развитии и затрудняет овладение социальными компетенциями.

Переосмысление целей и задач обычного логопедического занятия с точки зрения реализации принципа включения в деятельность позволило сформулировать некоторые положения:

- в филогенезе речь появилась как средство коммуникации для обслуживания совместной деятельности людей, следовательно, и в онтогенезе её развитию будут способствовать совместные практические занятия со сверстниками и взрослыми;

- обычная дидактическая игра не отвечает подлинным интересам детей и гасит их интерес к занятиям, так как не имеет реального продукта, который бы в дальнейшем оставался у ребёнка;

- совместное создание вещей, которые дети смогут использовать, будет не только развивать их речь, но и способствовать целостному эмоционально-личностному развитию.

Уклад жизни общеобразовательного сада не позволяет выделять большое количество времени на индивидуальную или подгрупповую работу, а отсутствие оборудованных помещений (мастерских) значительно сужает возможности реальной практической творческой деятельности детей и взрослых. Создаваемое ребёнком должно быть простым и быстрым в технологии своего изготовления, предполагать индивидуализацию и творческие вариации, быть доступным по цене каждого из своих компонентов, иметь определённый диапазон практического применения.

Исходя из того, что музыкальная деятельность – это всегда яркое эмоциональное переживание, авторы данной работы остановили свой выбор на совместных музыкально-логопедических занятиях, основную идею которых можно изложить в трёх словах: мастерим – говорим – играем.

Дошкольникам вполне по силам смастерить разнообразные музыкальные (шумовые) инструменты своими руками, придать им индивидуальность. При этом инструменты остаются с ребёнком, становятся его собственностью, он может играть на них и с ними сам или совместно с другими детьми.

Это очень важный момент, так как в большинстве своём в садах творят по принципу «покажем мамочке, бабушке, папе, дедушке», но в действительности ребёнок редко может воспользоваться плодами своего труда, что постепенно уничтожает само желание что-либо делать.

Совместная деятельность педагогов и детей, результат которой не только положительные эмоции и опыт практического мастерства, но и коррекция речевых расстройств, представляется авторам интересной формой работы. Подобная деятельность позволяет осуществить, с одной стороны, целенаправленное коррекционное воздействие в соответствии с индивидуальными потребностями воспитанника с ТНР, а с другой стороны, предполагает естественное включение ребёнка в продуктивную личностно значимую работу без подчёркивания его «особого статуса».

Музыкально-логопедическое занятие в контексте реализации принципа включения в деятельность имеет три компонента: собственно практический, коррекционно-логопедический и музыкальный.

Для практики изготовления шумовых музыкальных инструментов можно предложить следующие:

- камушки (лучше плоские), которые дети самостоятельно раскрашивают;
- маракасы из футлярчиков (из шоколадных яиц), здесь дети сами выбирают цвет инструмента, самостоятельно наполняют его (горох, фасоль, песок, бусинки, бисер и т.д.), выбирая, как именно будет звучать их маракас;
- любые деревянные палочки, которые также можно раскрасить или украсить;
- «щелкуны», для которых нужны пустые баночки из-под йогурта и офисные резинки, дети сами выбирают как цвет баночки, так цвет и количество резинок;
- разрезанные пластиковые бутылки;
- погремушки из ключей, от ребёнка зависит количество ключей на связке, их цвет и размер;
- кастаньеты из бумаги, плёнки для ламинирования и бутылочных крышек, в данном случае дети сами подбирают цвет и размер бумаги, определяют место прикрепления крышечки.

Логопедическая составляющая во время занятий реализуется через формирование слоговой структуры слова, лексико-грамматической стороны речи, синтаксических навыков, развитие связной речи, автоматизацию звуков, работу над темпо-ритмическими и просодическими компонентами. Побуждение воспитанников к активной речи должно быть естественным, содержание и форма самостоятельно построенного высказывания всегда отражает насущные и подлинные коммуникативные потребности ребёнка в конкретном виде деятельности.

Лучше избегать присущих обычному логопедическому занятию многократных повторений слов, словосочетаний, составления абстрактных описательных рассказов, необоснованного пересчёта или сравнения предметов и др. Подобные формы работы лишают речь воспитанников естественности, коммуникативная потребность ребёнка становится вынужденной (я говорю не потому, что хочу, а потому, что меня попросили, потому что должен). В этом случае ребёнок понимает, что происходящее вокруг него – это организованное занятие. Здесь пропадает волшебство сотрудничества, диалога, партнёрских отношений со взрослыми и лучше говорящими сверстниками.

Чем естественней будет речевое сопровождение занятия, чем более расслабленным и в тоже время деятельным будет сам логопед, тем лучше. Тем не менее, позволим себе привести примеры конкретных форм работ по этапам изготовления музыкальных инструментов.

1. Планирование. На этом этапе ребёнок совместно с педагогом

определяет, что именно, как и зачем он будет делать. Здесь уместна работа по составлению схем, выкладыванию опорных «точек» деятельности, что способствует формированию планирующей функции речи. Можно и нужно обогатить и активизировать соответствующий словарь существительных, прилагательных и глаголов. Естественным образом происходит автоматизация поставленных звуков, отработка грамматических и синтаксических навыков.

2. Изготовление. На этом этапе ребёнок и педагог мастерят инструменты. В процессе работы уместно поддержать естественный диалог, именно здесь рождается подлинное общение и взаимодействие. Ребёнок может комментировать происходящее или поделиться с педагогом своими размышлениями и переживаниями, никак не связанными с текущей ситуацией, но волнующими и требующими вербального выхода. Задача педагога – поддержать диалог, помочь найти необходимые лексические и грамматические средства для выражения мысли.

3. Игра. На этом этапе ребёнок учится использовать изготовленный инструмент, самостоятельно ищет и пробует различные способы звукоизвлечения. Вместе с музыкальным руководителем уместно поиграть в шумовом оркестре, разыграть небольшую сценку, спеть, аккомпанируя себе и т.д. С точки зрения логопедической работы, это удачный момент для развития мелодико-интонационной и просодической стороны речи, коррекции слоговых нарушений, стимуляции спонтанной вокализации (в случае грубых речевых нарушений).

Музыкальный компонент занятия может включать самые разнообразные виды деятельности: активное слушание, пение, игру в оркестре, танцы, музыкальные игры, разыгрывание музыкальных сценок, озвучивание стихов и сказок и т.д. В практической музыкальной деятельности происходит развитие дыхания и голоса, музыкального слуха и чувства ритма. Коллективные формы музицирования помогают детям осознать себя частью группы вне зависимости от своих речевых и коммуникативных способностей. Также музыкальный руководитель помогает детям пробудить и развить творческое начало, начать импровизировать, побуждает их искать новые способы звучать и слышать в самом широком смысле этих слов.

Включение дошкольников в продуктивную деятельность на совместных музыкально-логопедических занятиях оказалось вполне оправданным. Данная форма работы продемонстрировала многогранность положительного влияния на всестороннее развитие воспитанников, доказала свою эффективность при решении коррекционных задач. Надеемся, что подход «мастерим – говорим – играем» поможет многим специалистам организовать и провести интересные занятия, которые принесут радость, как детям, так и самим педагогам.

Experience in the implementation of the principle of inclusion in the activities of joint music-logopedic occupations in preschool

Marina A. Kishinevskaia –

Speech therapist of public school № 830, B. Naberezhnaya, 23, Moscow, 125362, Russia.

E:mail: Marikish123@yandex.ru

Elena B. Kuznetsova –

Music teacher of public school № 830, B. Naberezhnaya, 23, Moscow, 125362, Russia.

E:mail: Marikish123@yandex.ru

The article discusses the issue of practical implementation of one of the principles of humanistic pedagogy «inclusion in activities» in the example of musical-speech therapy session with children. Outlines the basic principles of speech correction of children with severe speech disorders (one of the categories of disabilities) in the classroom. Work with children is considered in terms of a three-part model of «do-talk-play». Children learn to make noise-musical instruments, to engage in active verbal communication to plan their activities, to use tools in musical activities.

Key words: speech disorder, the inclusion of activity, correction.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ВУЗАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

**А.Л. Пономарева, И.В. Сергеева, Е.Н. Шевченко,
М.А. Даулетов, Е.С. Сергеева**

Пономарева Альбина Леонидовна – канд. с.-х. наук, доцент кафедры «Ботаника, химия и экология», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», Театральная пл. 1, г. Саратов, 410012, Россия

E- mail: alb67na@mail.ru

Сергеева Ирина Вячеславовна – д-р биол. наук, профессор, зав. кафедрой «Ботаника, химия и экология», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», Театральная пл. 1, г. Саратов, 410012, Россия

E- mail: ivsergeeva@mail.ru

Шевченко Екатерина Николаевна – канд. с.- х. наук, доцент кафедры «Ботаника, химия и экология», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», Театральная пл. 1, г. Саратов, 410012, Россия

E- mail: en-shevchenko@mail.ru

Даулетов Махат Аскарбекович – канд. с.-х. наук, ст. преподаватель кафедры «Ботаника, химия и экология», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», Театральная пл. 1, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: mahatd@mail.ru

Сергеева Евгения Сергеевна – канд. мед. наук, доцент кафедры «Общая гигиена и экология», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского» Министерства здравоохранения Российской Федерации, ул. Большая Казачья, 112, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: jenysergeeva@mail.ru

В статье рассматривается необходимость формирования в современном обществе экологического мышления, являющегося базой для дальнейшего устойчивого развития социума. Незаменимым компонентом в становлении экологического мышления служит непрерывное экологическое образование, представляющее собой стадийный, целостный и пожизненный процесс объединяющий уровни дошкольного, школьного экологического воспитания и образования, высшего и послевузовского экологического образования, повышения квалификации, воспитания и образования широких слоев населения. На кафедре «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО Саратовский ГАУ с 2012 года разработаны и реализуются комплексные программы непрерывного экологического воспитания и образования, результатом которых является формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью.

Ключевые слова: устойчивое развитие, непрерывное экологическое образование.

В современном обществе становится необходимым формирование и развитие экологического мышления как одной из основ устойчивого развития. Образование, как и все сферы деятельности людей, должно измениться кардинальным образом, ориентироваться на будущее и быть основополагающей частью устойчивого развития как новой социоприродной формы развития. Экологическое образование приобретает все более актуальный характер и призвано сыграть определяющую роль в обеспечении экологической безопасности, служить гарантом устойчивого развития общества [1]. Именно поэтому Правительство Российской Федерации отводит экологическому образованию и формированию экологической культуры населения должное место как важнейшему условию решения экологических проблем. В рамках принятых на государственном уровне законодательных документов Правительством Саратовской области в 2009 году была утверждена Концепция непрерывного экологического образования населения Саратовской области на 2009-2019 годы [1].

Развитие непрерывного социально-экологического образования на современном этапе обусловлено повышением активности населения в решении экологических проблем, желанием получения достоверной

информации о действительной экологической ситуации и развитием экологической культуры педагога как носителя ценности и культуры взаимодействия с социоприродной средой.

Непрерывное экологическое образование – это образование, связанное, главным образом, с овладением разносторонними знаниями о природной среде, с приобретением умений и опыта решения экологических проблем, предвидением возможных негативных последствий и их предупреждением, а также потребностью в постоянном общении с природой, природообразующей деятельностью, проявляющееся в непосредственном участии личности в природоохранном движении, в бережном отношении к природе, в заботе о ее сохранении и гражданской ответственности за ее состояние.

Структура системы экологического образования должна строиться из взаимосвязанных уровней, переходящих непрерывно один в другой: дошкольное экологическое воспитание в детских садах; школьное экологическое воспитание и образование; экологическое образование в вузах; послевузовское образование (получение второго высшего образования); повышение квалификации в области экологии управленцев, специалистов и других профессиональных категорий; экологическое воспитание и образование широких слоев населения через средства массовой информации, библиотеки, музеи и т.п.

Отсюда следует, что под непрерывностью экологического образования понимается взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития в духе экологической ответственности на протяжении всей жизни; реализация экологического образования в течение всей жизни человека, поскольку именно оно в состоянии обеспечить преодоление экологического кризиса и обеспечить коэволюцию биосферы и человечества. Необходимость непрерывного экологического образования диктуется сменами экологической и социальной парадигм.

С 2012 года на базе кафедры «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова совместно с муниципальными образовательными учреждениями города Саратова и Саратовской области в рамках концепции устойчивого развития под руководством И.В. Сергеевой разработаны комплексные программы экологического воспитания и образования, охватывающие преподавателей вузов, учителей муниципальных образовательных учреждений и значительный контингент обучающихся и студентов.

Комплексные программы в муниципальных образовательных учреждениях реализовывались через различные мероприятия:

- проведение тематических уроков по программам биологических и экологических кружков;
- разработка экскурсионных маршрутов и организация экскурсий («Ставский лес», г. Энгельс; природный парк «Кумысная поляна»,

Лимонарий, г. Саратов; ООПТ «Национальный парк Хвалынский», Хвалынский район Саратовской области; Конно-спортивная школа, г. Маркс; природный парк «Эльтонский», Палласовский район, Волгоградская область и др.);

- организация проектной деятельности обучающихся;
- подготовка школьников для участия в конференциях различного уровня;
- организация и проведение различных праздников экологической тематики («День птиц»);
- организация и проведение ежегодных экологических акций («Сохрани дерево – собери макулатуру»; «Мы в ответе за тех, кого приручили» др.);
- издание сборников конференций экологической направленности (Сборник статей международного симпозиума «Качественное естественнонаучное образование – основа прогресса и устойчивого развития России» 2016 г.);

Одним из направлений комплексных программ, позволяющих повысить уровень экологического образования обучающихся в муниципальных образовательных учреждениях г. Саратова и Саратовской области, является организация и проведение биологических и экологических научных школьных кружков [2].

На базе кафедры работают следующие научные школьные кружки:

- биологический кружок «Юный исследователь» для обучающихся 7-11 классов МОУ «СОШ с. Октябрьский Городок» (руководители: доцент кандидат сельскохозяйственных наук кафедры «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО СГАУ Е.Н. Шевченко, учитель экологии Г.В. Воробьева);
- экологический кружок «Юный эколог» для обучающихся 3 класса МОУ Лицей № 15 г. Саратова (руководители: доцент кандидат сельскохозяйственных наук кафедры «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО СГАУ А.Л. Пономарева, учитель начальных классов О.А. Берко);
- биолого-экологический кружок «Естествоиспытатель» для обучающихся 3-11 классов МБОУ «СОШ с. Красный Яр» Энгельсского муниципального района Саратовской области (руководство осуществляет весь состав кафедры);
- экологический кружок Музыкально-эстетического лицея им. А.Г. Шнитке г. Энгельс Саратовской области (руководители доценты канд.с.-х. наук кафедры «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО СГАУ Е.Н. Шевченко и А.Л. Пономарева, учитель географии С.С. Мотавкина).

В результате совместного руководства преподавателей кафедры «Ботаника, химия и экология» ФГБОУ ВО СГАУ и учителей муниципальных учреждений обучающиеся осуществляют разностороннюю научно-

исследовательскую деятельность, итоги которой представляются на конференции и конкурсы различных уровней. В течение 2016 года более 350 школьников муниципальных образовательных учреждений г. Саратова и Саратовской области участвовали в работе конференций, проводимых на базе ФГБОУ ВО СГАУ им. Н.И. Вавилова (Международная конференция по итогам научно – исследовательской и производственной работы студентов за 2015 год (Секция: «Научно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся в школах Саратовской области»); VI Международный Молодежный Форум «Саратовский государственный аграрный университет – открытая экспериментальная площадка для творческой молодежи»), по итогам которых получено свыше 30 дипломов различной степени.

Комплексные программы предусматривают проведение совместных совещаний и семинаров вузом и муниципальными образовательными учреждениями (Совещания учителей школ города Саратова на тему «Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС ООО»; Семинар муниципальной лаборатории научно-исследовательской деятельности «Особенности технологии исследовательской деятельности учащихся в метапредметной области образования» и др.).

Реализация комплексных программ позволяет достичь следующего социально-образовательного результата: сформировать ценностные ориентации обучающихся: экологические ориентации (жизнь, человек, окружающая среда), социально-экологические ориентации (видение позитивного будущего, ответственность перед будущим поколением, моральный резонанс с возникающими проблемами окружающей среды, чрезвычайными ситуациями); сформировать целеполагание – деятельность в окружающей среде по экологическим законам, принципам и правилам; сформировать мотивационную сферу – потребность в деятельности по изучению, защите, охране и улучшению окружающей среды; сформировать практические навыки – владение методами, приемами экологической деятельности при решении вопросов охраны окружающей среды.

Кроме этого, активная внеклассная работа с детьми в области экологического образования способствует социализации обучающихся, практической направленности образовательной деятельности школы, обеспечивает повышение рейтинга естественнонаучных знаний, увеличение познавательной активности школьников, формирование у них навыков исследовательской работы.

Таким образом, разработанные комплексные программы являются важным звеном для создания единой системы непрерывного экологического образования, которые способствуют формированию у обучающихся и студентов целостного и гармоничного взгляда на мир, особой культуры отношения человека к человеку и к природе, профессиональному

самоопределению.

Библиографический список

1. О Концепции непрерывного экологического образования населения Саратовской области на 2009-2019 годы. URL: <http://docs.cntd.ru/document/933012540>. Дата обращения: 9.09.2016.
2. Сергеева И. В. Экологические кружки как форма реализации вузами концепции непрерывного экологического образования в Саратовской области // Качественное естественнонаучное образование – основа прогресса и устойчивого развития России: Сборник статей международного симпозиума 2 – 3 марта 2016 г. Саратов, 2016. С. 122-125.

Ways of improving the universities environmental education in the municipal educational institutions within the concept of sustainable development

Albina L. Ponomareva

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov.
1 Teatrnaya square, Saratov, 410012, Russia
E- mail: alb67na@mail.ru.

Irina V. Sergeeva

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov.
1 Teatrnaya square, Saratov, 410012, Russia
E- mail: ivsergeeva@mail.ru.

Ekaterina N. Shevchenko

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov.
1 Teatrnaya square, Saratov, 410012, Russia
E- mail: en-shevchenko@mail.ru.

Makhat A. Dauletov

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov.
1 Teatrnaya square, Saratov, 410012, Russia
E- mail: mahatd@mail.ru.

Evgeniya S. Sergeeva

Saratov State Medical University in honor of V.I. Razumovsky of Ministry of Health of Russia.
Bolshaya Kazachya, 112, Saratov, 410012, Russia
E- mail: jenysergeeva@mail.ru.

The article focuses on the necessity of ecological thinking formation in the modern society, which is the basis for further sustainable development of the society. An indispensable component in the formation of ecological thinking is a continuous environmental education, which is a staged, holistic and lifelong process uniting pre-school, school environmental education, higher and postgraduate environmental education, training, and education of wide layers of the population. At the department «Botany, Chemistry and Ecology» of the Saratov State Agrarian University since 2012 there has been developed and implemented a comprehensive program of continuous ecological education and education that resulted in the

formation of scientific and practical knowledge and skills, value orientations, behaviours and activities that ensure a responsible attitude to the surrounding social and natural environment and health.

Keywords: sustainable development, continuous environmental education.

References

1. O Konceptii nepreryvnogo ehkologicheskogo obrazovaniya naseleniya Saratovskoj oblasti na 2009-2019 gody. URL: <http://docs.cntd.ru/document/933012540>. Data dostupa: 9.09.2016.
2. Sergeeva, I. V. Ekologicheskie kruzhki kak forma realizacii vuzami koncepcii nepreryvnogo ehkologicheskogo obrazovaniya v Saratovskoj oblasti / I. V. Sergeeva, A. L. Ponomareva, E. N. Shevchenko // Kachestvennoe estestvennonauchnoe obrazovanie – osnova progressa i ustojchivogo razvitiya Rossii: Sbornik statej mezhdunarodnogo simpoziuma 2 – 3 marta 2016 g. Saratov. Saratov: ООО «Amirit», 2016. S. 122-125.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ, КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ И ПРОДУКТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

М.Н. Ребенок

Ребенок Марина Николаевна – преподаватель фортепиано, концертмейстер, руководитель методического объединения эстетических дисциплин школы-гимназии вальдорфской ориентации; ул. Т.Масина, 3/4, Западно-Казахстанская область, г. Уральск, 090002, Казахстан

Email: Pianistochka777@mail.ru

Использование совокупности методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психологической жизни (в том числе образования и педагогики) через призму системообразующих, культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы предполагает культурологическая подготовка. Компетентностная направленность рассматривается как качество деятельности, выражающейся в устойчивом и эффективном характере труда, способностей в условиях различных трудностей находить рациональное решения возникающей проблемы, как интегральное проявление профессионализма, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества. Продуктивный подход к взаимодействию субъектов способствует выявлению индивидуального смысла профессиональной деятельности и, главное, сознательному возвращению в данный процесс практических целей образования личности.

Ключевые слова: поликультурность, взаимодействие, подход, направленность, субъекты образования.

В педагогике неуклонно растет внимание к культурологическим

проблемам образования (Г.К. Селевко, Н.Б. Крылова, Е. Пассов, А.М. Абрамов, В.Л. Бенин и др.). По мнению философа Э.В. Ильенкова, условия, внутри которых развивается человек, определяют весь ход этого развития. Ученый считает, что в одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить, а в других – эта способность остается недоразвитой или развитой невысоко. Выделенная особенность наиболее значима в процессе обучения учащихся.

Как показывают исследования, основой взаимодействия субъектов образовательного процесса является культурологический подход.

Являясь междисциплинарным и разнообразным по своим формам, он реализуется в различных гуманитарных науках, в том числе педагогической, приобретает черты самостоятельного научного подхода, использующего свои методы. Данный подход в условиях профессиональной подготовки изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационных и познавательных, снимает узкую научную ориентированность содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы и содержание подготовки, вводит в неё критерии продуктивности и творчества (Н.Б. Крылова).

Культурологический подход обеспечивает реализацию модели культурной школы, школы, которая играет активную роль в духовной жизни общества.

Методологической основой культурологической школы служат следующие представления:

- человек только в процессе духовного развития обретает собственную определенность;
- человек находится в постоянном саморазвитии, становясь субъектом собственной жизни;
- образование – процесс становления и развития личности в специально организованной природосоциокультурной среде.

Одновременно это – культуротворческий процесс, способствующий самосохранению и саморазвитию культуры за счёт трансляции основополагающих духовных ценностей и создания новых культурных форм.

К сказанному выше необходимо добавить несколько существенных дополнений, связанных с культурологическим подходом подготовки к поликультурному межличностному взаимодействию:

- учащийся и его мир в концепции поликультурной подготовки представляется «культурно-опосредствованным», иными словами, субъектность рассматривается не как изначальное «природное» свойство человека, но как результат сложного процесса взаимодействия индивидуальной природы и социокультурной среды развития и социализации.

- поликультурная подготовка не только допускает становление

учащегося в контексте некоторых общественных объединений и групп, но акцентирует внимание на образовательном, социальном и воспитательном эффекте взаимодействия учащегося со множеством сред, на необходимости углубленного изучения происходящих процессов в их взаимовлиянии и взаимодействии.

- концепция профессиональной подготовки в поликультурном контексте опирается на идею последовательной идентификации учащегося со все более масштабными социально-культурными и историческими общностями.

Условием качественной работы будущего специалиста В.А. Сластенин считал такую подготовку, которая обеспечит «профессиональную компетентность, формирование у учащегося современного стиля целостного научно-педагогического мышления, готовности к самообразованию» [7, с.63]. Воспользуемся ещё одним определением компетентностной направленности, данным В.Г. Горб. Компетентностная направленность – это профессионально-статусные возможности по осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности. [2, с. 23]

В исследованиях Н.Н. Лобановой, Л.М. Митиной, С.С. Рачевой, А.В. Хуторского и др. находим теоретические обоснования компетентностного подхода. Компетентность (от лат. *Compete* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – знания, опыт в той или иной области. Рост компетентности сопряжен с самоанализом и самооценкой личности, являющимися внутренним стимулом профессионального самоопределения. Данная идея, на наш взгляд, лежит в основе компетентностного подхода.

Авторы компетентностного подхода для более его детального изучения исследовали структуру компетентности. Так, Н.А. Морева в структуру компетентности педагога включила профессионально-содержательный компонент, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке; компонент профессиональной деятельности (практический), включающий профессиональные знания и умения; профессионально-личностный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленности педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

М.Н. Бурмистрова, Г.К. Паринава представили компетентность как интегративное свойство личности, включающее в себя ключевые компетенции (ценностно-целевую, теоретико-практическую, оценочно-рефлексивную, футуролого-профессиональную, единство которых, по их мнению, способствует продуктивному выполнению будущим учителем совокупности профессиональных функций и постоянному преобразованию собственной педагогической деятельности. [5, 6]

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которым

он придает особое значение и которыми учебные заведения должны были бы «вооружить» молодых европейцев. Они сформулированы в заключительном докладе М. Стобарта, зам. директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы.

1. Политические и социальные компетенции, такие как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Как видно, вторая компетентность непосредственно связана с проблемой нашего исследования и еще раз подчеркивает ее актуальность на международном уровне.

К сказанному выше необходимо добавить несколько существенных дополнений, связанных с компетентностным подходом к подготовке преподавателей и учащихся к поликультурному межличностному взаимодействию.

Резюмируя, можно говорить о стремительно изменяющейся демографической ситуации, это возрастающее многообразие предопределяет задачи школ – выпускать учащихся, способных успешно справляться с неоднозначными сложными проблемами и взаимодействовать с учащимися, относящимися к различным культурам. Люди, наделенные межкультурной компетентностью, смогут занять свое место в современном обществе.

В определениях межкультурной компетентности подчеркивался процесс обучения, трансформация точек зрения и ответная реакция на проблемы и возможности. Выражаясь более четко, исследователи проблем

определяют межкультурную профессиональную компетентность как осведомленность, знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия с другими, культурно «инаковыми», людьми (Поуп и Рейнольдс, 1997). Для развития межкультурной компетентности существенными в этом процессе являются взаимодействия с учащимися и преподавателями, принадлежащими к другим культурам.

Основу продуктивной направленности подготовки к поликультурному межличностному взаимодействию составляет продуктивный подход, который в последние годы наиболее ярко выделился в педагогической теории и практике.

Идеи продуктивности авторов-исследователей М. Балабана, М. Башмакова, И. Бём, П. Календовой, Н.Б. Крыловой, Г.К. Париновой и других предполагают совершенно иные, альтернативные традиционным, подходы к изучаемым явлениям, делающие свободными индивидуальный интерес каждого обучающегося и выбор им собственного образовательного пространства, открывающего путь к самостоятельности и автономности.

Отличительная особенность взаимодействия субъектов зависит от других видов, заключается в получении конкретного материального и духовного продукта. По мнению Н.Б. Крыловой, в «продуктивности реализована способность образования быть в высшей степени завершённым в конкретном деятельностном продукте» [1, с.78].

Изучая сущность продуктивности, особенностей организации подготовки, связанных с ней, говоря о «закономерностях» процесса обучения, ученые отмечают много реальных взаимосвязей действий обучаемых и продуктивности (влияние интереса, мотивации, работоспособности, результата), например: «Продуктивность освоения заданного объёма знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна качеству изучаемого материала или объёму требуемых действий», «Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объёму учебной (познавательной) деятельности» или «Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объёму практического применения знаний, умений» [4, с. 219].

При этом И.П. Подласый характеризует продуктивность изменением (приращением) обученности.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что, например, такие авторы, как М. Потмесил, А.Н. Тубельский, М.Н. Халаджан, Н.Н. Халаджан, А.В. Хуторской и другие рассматривают продуктивность на личностном уровне. В частности, А.В. Хуторской широко использует понятие «продукты образовательной деятельности», вводя в его содержание три основных показателя:

- внутреннюю потребность ученика в самореализации;

- создание собственного (нового для ученика) образовательного продукта с обязательным творческим содержанием;
- наличие ситуации затруднения или проблемы, преодоление которой обуславливает развитие учащегося.

К сказанному выше необходимо добавить существенное дополнение, связанное с продуктивным подходом к подготовке учащихся к поликультурному межличностному взаимодействию. Внутренним продуктом исследуемой подготовки должна стать этническая толерантность, представляющая собой целостное многокомпонентное образование, в структуру которого входят взаимодополняющие, взаимосвязанные и взаимообусловленные составляющие: позитивная этническая идентичность, позитивные этнические стереотипы (автостереотип, гетеростереотипы), а также субъективные представления учащихся о социальной и психологической дистанции по отношению к представителям своей и других этнических групп. Все составляющие этнической толерантности выполняют важную функцию адекватного социального познания меняющегося мира и создают благоприятные предпосылки для регуляции межэтнических отношений людей в полиэтническом регионе.

Таким образом, представленные выше направленности подготовки к поликультурному межличностному взаимодействию позволят обогатить субъектов через традиции, ценности, поликультурные образцы, профессиональную и общую культуру, культуру общения (культурологическая), получить уникальные продукты, носящие субъективно-творческий характер и отражающие личностные достижения каждого субъекта во взаимодействии в соответствии с его интересами и образовательными целями (продуктивная), сформировать способность находить рациональные профессиональные решения через сочетание знания и опыта во взаимодействии с людьми других культур (компетентностная).

Библиографический список

- 1.Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. М., 2003.
- 2.Горб В. Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогических исследований // Образование и наука. № 3 (27). Екатеринбург, 2004. С. 3-13.
- 3.Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.
- 4.Подласый И. П. Педагогика. М., 1999. 574с.
- 5.Паринова Г. К. Продуктивное педагогическое образование в подготовке современного учителя //Сборник научных трудов педагогического института СГУ. Саратов, 2001.
- 6.Паринова Г. К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. Саратов, 2003. 168 с.
- 7.Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М., 2014. 260 с.
8. Александрова Е.А., Писаренко А.Н. [Профессиональная межкультурная компетентность как залог успешного взаимодействия с коллегами в современных социокультурных условиях.](#)

Саарбрюкен, 2012.

The cultural, competence and productive orientation training to multicultural interpersonal interaction

Marina N. Rebenok

Graduate student III year SSU named after Chernyshevsky N.G.

E- mail: Pianistochka777@mail.ru

Using a combination of methodological techniques, providing an analysis of any sphere of social and psychological life (including education and pedagogy) through the prism of systemic, cultural concepts, such as culture, cultural patterns, norms and values, way of life and way of life, cultural activities and interests suggests culturological preparation. Competence orientation is regarded as the quality of operations, expressed in a stable and effective nature of work, abilities in a variety of difficulties to find rational solutions to emerging problems, such as the integral manifestation of professionalism, which combines elements of professional and general culture, experience, length of pedagogical activity and pedagogical creativity. A productive approach to interoperability helps to identify the subjects of the individual sense of professional work and, most importantly, a conscious return to the process of personality formation practical purposes.

Keywords: multiculturalism, cooperation, an approach orientation, education entities.

References

1. Aleksandrova E. A., Krilova N. B. Ocherki ponimayushchei pedagogiki. M., 2003.
2. Gorb V. G. «Metodologicheskii podhod kak obshchenaychnaya, gnoseologicheskaya i akseologicheskaya osnova povedeniya pedagogicheskikh issledovaniy». Obrazovanie i nauka .№ 3 (27). Ekaterinburg, 2004. 3-13 p.
3. Krylova N. B. Klytyrologiya obrazovaniya. M., 2000. 272 p.
4. Podlasyi I. P. Pedagogika. M., 1999. 574 p.
5. Parinova G. K. Produktivnoe pedagogicheskoe obrazovanie v podgotovke sovremennogo uchitelya. // Sbornik nauchnykh trudov pedagogicheskogo instituta SGU. Saratov, 2001.
6. Parinova G. K. Produktivno-obobshchayushchii podhod k sovershenstvovaniyu pedagogicheskogo obrazovaniya. Saratov, 2003.
7. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiiyanov E. N. Pedagogika. M., 2014. 260 p.
8. Aleksandrova, E. A., Pisarenko A.N. Professionalnaia mazkulturnaua kompetentnost kak zalog uspehnogo vzaimodeistviia s kollegami v sovremenih sociokulturnih usloviyah. Saarbruken, 2012.

ГУМАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. Бессчетнова

Бессчетнова Ольга Владимировна – доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Балашовский институт (филиал), ул. Карла Маркса, 29, г. Балашов, Саратовская область, 412300, Россия.

E-mail: Besschet2703@mail.ru

В работе предпринята попытка осмысления роли гуманизации образования как основного принципа формирования экологического сознания. В статье проведен анализ возможности формирования предпосылок преподавания экогуманистических традиций в контексте безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: образование, гуманизация образования, экологическое сознание, безопасность жизнедеятельности.

В культуре техногенной цивилизации с высоким уровнем социальной динамики, стремительными и необратимыми социальными изменениями, галопирующими темпами прогресса человек постепенно теряет возможность адаптации, он становится заложником технического прогресса. При таких условиях, когда остро стоит проблема поиска неделимой основы, ядра человека, которым могут стать главные духовные факторы, важно не потерять уже сущие глубинные духовные достижения и создать условия для формирования новых. Именно эффективная система образования и просвещения позволяет осуществить необходимый переход от технократического типа мышления с принципами формирования и развития новой экогуманистической традиции.

Сегодня экологическое образование как в России, так и в мире является одной из самых главных задач современности. Значительный вклад в решение проблем экологического образования сделали В.Г. Горшков, К.Я. Кондратьев, К.С. Лосев и др. Констатируя большое количество исследований по вопросам экологического образования, необходимо отметить, что в России недостаточно внимания уделяется вопросам гуманизации экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности. Поэтому научные исследования привели нас к необходимости определения сущности этого важного вопроса.

Цель статьи – обосновать гуманизацию экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности.

Экологическое образование направлено на формирование гуманитарного сознания рационального взаимодействия с природой и на сохранение и укрепление здоровья в окружающей среде. Образование, формируя определенные личностные качества, может выступать наиболее действенным способом ценностного направления социальных изменений и обеспечивать предполагаемую социокультурную трансформацию. Согласно концепции экологического образования ее содержание должно быть направлено на формирование личности с экологической мировоззренческой установкой на соблюдение правил экологически грамотного поведения и предусматривает разработку системы научных знаний (представлений,

понятий, закономерностей), которые отражают философские, естественнонаучные, правовые и морально-этические, социально-экономические, технические и военные аспекты экологического образования [2, с. 37].

Благодаря экологическим знаниям формируется личностное экологическое мировоззрение по защите здоровья и охраны окружающей среды. В свою очередь, формирование личности с таким экологическим мировоззрением зависит от педагогической деятельности учителя. Хороший учитель – это человек, который в совершенстве владеет умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела. В концепции экологического образования определены задачи, одна из которых – это безопасность жизнедеятельности, которая предполагает: формирование экологической культуры; понимание экологических проблем, осознание их важности, актуальности и универсальности, возрождение лучших традиций русского народа во взаимоотношениях с окружающей средой, воспитание любви к родной природе; формирование осознания бесперспективности технократической идеи развития и необходимости замены ее на экологическую, которая базируется на понимании единства всего живого и неживого в сложно организованной глобальной системе сосуществования и развития.

Парадокс современной образовательно-воспитательной политики государства заключается в том, что, провозглашая указанные задачи по развитию человека, практически не формируются условия для их решения, а наоборот, происходит нивелирование принципов гуманизации образовательно-воспитательного процесса. К такому выводу наталкивает практика резкого сокращения гуманитарной составляющей в программах подготовки специалистов в высшей школе [3, с. 127]. Крайне актуальным считаем необходимость расширения комплексной подготовки специалистов – носителей экологической ориентации политики и практики современного и будущего развития. Главная цель – уход от «парадигмы человеческой исключительности» и ориентация на этику ответственности, которая включает в себя: во-первых, осознание и прогнозирование последствий коллективной деятельности, во-вторых, отказ от действий, которые могут привести к необратимым последствиям, несущим угрозу существованию человечества.

Изучая проблемы гуманизации экологического образования можно отметить, что система экологизации учебного процесса должна решать такие задачи [1, с. 17]: выяснить цель и общую логику процесса экологического образования; составить целостную научно обоснованную программу экологического образования студентов, определяя объем содержания образования в течение обучения и по специальностям; разработать пути, средства и методы и экологического образования, применяя при этом

современные инновационные технологии и согласуясь с другими направлениями работы высшей школы.

Сложность экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности заключается в том, что, изменив свои сложившиеся представления о взаимодействии общества и природы, человеческая деятельность по преобразованию природы должна происходить с осознанием и оценкой последствий этой деятельности. Экологическое мировоззрение человека должно включать его взгляды на предсказания возможных изменений в будущем. Следовательно, необходимо сделать человека субъектом осознанного управления системы «общество – природа». Экологически образованный человек, осознавая появление экологической проблемы в будущем в результате деятельности, должен уметь заранее найти оптимальные пути их решения.

Таким образом, необходимость в гуманизации экологического образования обусловлена потребностью человечества в сохранении природной среды, от которого зависит здоровье и жизнь человека. Она включает процессы обучения, воспитания и развития личности. Гуманизация экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности – необходимая составляющая педагогической деятельности, от уровня которой зависит гармоничное, духовное и экологическое состояние человека, а от него, в свою очередь, зависит безопасное развитие общества. Перспективы дальнейшего исследования предполагают внедрение знаний, умений и практических навыков, полученных в процессе экологического образования в педагогической деятельности учителей.

Библиографический список

1. Артемов А. В. Гуманизация естественнонаучного образования (на примере дисциплин химического и экологического профиля) // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2013. С. 16-17.
2. Бессчетнова О. В. Развитие экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности // Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. Тверь, 2015. С. 36-39.
3. Кузнецова А. Я. Образование и гуманизация // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-1. С. 127.

Humanization of environmental education in the context of health and safety

Olga V. Besschetnova

Balashov institute (branch) of the National Research Saratov State University,
st. Karla Marksa, 29, Balashov, Saratov region, 412300, Russia.

E-mail: Besschet2703@mail.ru

The paper attempts to reflect on the role of humanization of education as a basic principle of

formation of ecological consciousness. The article analyzes the possibilities of forming prerequisites ecological teaching traditions in the context of health and safety.

Keywords: education, humanization of education, environmental awareness, life safety.

References

1. Artemov A. V., Ligaj L.G., Rybakova M. V. *Gumanizaciya estestvennonauchnogo obrazovaniya (na primere disciplin himicheskogo i ehkologicheskogo profilya)* Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tambov, 2013, pp. 16-17.
2. Besschetnova O. V. *Razvitie ehkologicheskogo obrazovaniya v kontekste bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* Sbornik nauchnyh trudov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tver', 2015, pp. 36-39.
3. Kuznecova A. YA. *Obrazovanie i gumanizaciya* Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy, Tajland, 2014, no. 5-1. pp. 127.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Россия.

E-mail: tkachevam@mail.ru

В статье обсуждаются условия формирования рефлексивных способностей у студентов – будущих педагогов. Развитие рефлексивных способностей и умений представлено как метод гуманизации образовательного процесса вуза. В качестве средств развития рефлексивных способностей рассматриваются аудиторные занятия по дисциплинам «Педагогическая психология», «Психология учителя» и «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса». Также подробно анализируются задания по этим дисциплинам, даваемые студентам заочной формы обучения для самостоятельной работы, и задания по психологии на педагогическую практику. Делается вывод о том, что формирование рефлексивных способностей осуществляется последовательно в рамках аудиторных занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла и последующей педагогической практики, во время которой студенты выполняют задания по психологии.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные способности, студенты, занятия по психологии, педагогическая практика.

Введение

Провозглашаемый ныне курс на гуманизацию образовательного процесса естественным образом предполагает развитие у его участников субъектной позиции, подразумевающей осознание собственных мотивов, целей, средств и способов деятельности. Одним из основных условий

формирования субъектной позиции педагога является всесторонний психологический анализ собственной деятельности. Мы считаем целесообразным как можно раньше начинать обучение студентов навыкам самоанализа деятельности. Рефлексивные способности студентов – будущих педагогов определенно нуждаются в сознательном целенаправленном развитии. В своей профессиональной деятельности им предстоит столкнуться с тем, что в существующей системе методической работы не уделяется должного внимания вопросу формирования у педагогов умений анализировать собственную деятельность. Занятия по психологическим дисциплинам и выполнение заданий по психологии во время педагогической практики предоставляют разнообразные возможности для развития профессиональной рефлексии будущих педагогов.

Теоретический анализ проблемы

До начала собственно профессиональной деятельности, которое у студентов – будущих учителей – приходится на педагогическую практику, возможности самоанализа и развития рефлексивных способностей с большей или меньшей успешностью используются во время аудиторных занятий по педагогическим и психологическим дисциплинам. Как пишет Н.В. Корепанова[1], формирование готовности педагога к самоанализу требует соответствующей организации, которая гибко реагирует на изменения условий образовательного социума.

При этом, по мнению О.В. Переваловой, особое значение для исследования и развития рефлексивных способностей личности приобретает использование методов субъективного познания (самонаблюдение, самописание, самоотчет). Поскольку сами способности целиком не являются ни естественным образованием, ни «формируемой организованностью», их развитие предполагает необходимость согласованности между внутренними детерминантами и участием во внешней практической деятельности [2]. Другими словами, стремление студентов к психологическому самоанализу должно находить выход в их основной деятельности – учебно-профессиональной, для чего необходимо использовать в максимально полной мере возможности аудиторных занятий по предметам психолого-педагогического цикла. Это, в свою очередь, создает необходимые условия для дальнейшего формирования способностей и умений, связанных с самоанализом педагогической деятельности при выходе на педагогическую практику и последующем начале трудовой деятельности.

В учебных планах по направлению подготовки «Педагогическое образование» присутствуют дисциплины «Психология» и «Педагогическая психология». Первая из них включает сведения по общей и возрастной психологии, вторая – по психологии собственно образовательного процесса,

его основных участников и их взаимодействия. Этой же теме посвящены такие дисциплины направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», как «Психология учителя» и «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса». Студенты не только разбирают теоретический материал, но и постоянно анализируют «живые» примеры из собственного ученического прошлого и разбирают действия свои и своих учителей уже с позиции будущего педагога. Особенно благодатной почвой для такого рода деятельности являются темы и вопросы «Психологические требования к личности педагога», «Педагогические способности», «Мотивация педагогической деятельности», «Индивидуальный стиль деятельности педагога», «Учебный коллектив как малая социальная группа», «Формирование коллективного внимания учащихся», «Психологические особенности педагогического общения», «Психология педагогической оценки», «Конфликты и трудности в учебно-педагогическом взаимодействии». Ситуации обсуждения реального случая из образовательной практики, живого спора и дискуссии делают практические занятия более эмоционально привлекательными и побуждают студентов к поиску аргументов в защиту своей точки зрения. В результате обсуждаемая информация приобретает для них большее ценностное значение и побуждает их к более активному психологическому самоанализу.

Студентам-заочникам, в большинстве своем уже осуществляющим педагогическую деятельность, мы даем письменные задания, также ориентированные на самоанализ и рефлекссию: «Насколько я соответствую требованиям к профессии педагога», «Насколько у меня выражены и сформированы педагогические способности», «Мои мотивы педагогической работы», «Мой индивидуальный стиль педагогической деятельности», «Мои основные трудности взаимодействия с учащимися». Помимо развития рефлексивных способностей, здесь нами преследуется цель повысить самостоятельность выполнения заданий студентами, чтобы избежать простого копирования теоретического материала из электронных источников. Несмотря на это, отдельные заочники все же ограничиваются теоретическим материалом, обосновывая это отсутствием времени или тем, что они не являются действующими педагогами. Студентам, не работающим по специальности, мы предлагаем побеседовать по теме заданий со знакомым педагогом и написать о нем.

С целью диагностики сформированности рефлексивных способностей по итогам изучения предметов психолого-педагогического цикла и дальнейшего развития навыков самоанализа мы предлагаем студентам направления подготовки «Педагогическое образование» – будущим учителям-предметникам – при прохождении первой практики выполнить творческую работу на тему «Мое психическое состояние на уроке». Данная тема для них весьма актуальна, учитывая факт начала новой для них

деятельности, что обычно сопровождается некоторой степенью повышения эмоционального напряжения. У одних студентов, особенно в начале практики, это напряжение весьма заметно и явно снижает эффективность деятельности, другие его практически не замечают.

Структура данного задания включает шесть пунктов:

1. Перечислите, какие ситуации, возникающие на уроке, влияют на ваше психическое состояние положительно, а какие – отрицательно, и насколько сильно.

2. Какие еще обстоятельства, как связанные с преподаванием, так и нет, сказываются на вашем психическом состоянии при проведении урока?

3. Какими способами вы настраиваетесь перед уроком и боретесь с отрицательными эмоциями во время урока?

4. Проанализируйте подробно имевшую место во время практики ситуацию на уроке, которая нарушила ваше оптимальное «рабочее» состояние, и опишите, как вы с ней справились.

5. Проанализируйте подробно ситуацию на уроке, в которой на ваше психическое состояние было оказано явное позитивное воздействие, и у вас осталось от урока выраженное положительное впечатление.

6. На основании впечатлений от своей практики сделайте вывод, какое значение имеет психическое состояние учителя для успешного усвоения школьниками знаний на уроке.

На вторую практику мы дали студентам задание, названное нами «Мои взаимоотношения с классом». Оно имеет целью выделить активность практиканта как субъекта педагогического общения и включает следующие пункты:

1. Общая характеристика класса (группы) – половозрастной состав, отношение к учению в целом и к преподаваемому практикантом предмету, основные внеучебные интересы.

2. Анализ первой встречи с классом: были ли перед этим какие-то особые эмоциональные переживания, как ученики приняли практиканта, что сделал он сам для того, чтобы произвести благоприятное впечатление и наладить контакт с учащимися? Особо следует отметить, была ли это действительно первая встреча или класс уже был знаком с предыдущей практики.

3. Удалось ли практиканту повысить учебную мотивацию школьников и заинтересовать их своим предметом, или, напротив, при работе с практикантом мотивация учеников понижалась? Что служило показателем этого? Наблюдались ли заметные различия в уровне мотивации и активности учеников при работе с учителем и с практикантом?

4. Возникали ли у практиканта конфликты с классом или отдельными учениками? Каковы были их причины, каким образом они разрешались? Заметил ли практикант за время своей работы с классом какие-

либо конфликты между учениками? Если да, участвовал ли он в их разрешении? Какое значение имели его личные усилия для успешного разрешения конфликтов?

5. Какие внеклассные мероприятия с классом проводил практикант? Какую роль эти мероприятия сыграли в его взаимоотношениях с детьми? Оказали ли они существенное влияние на развитие учеников? Заметил ли практикант, чтобы во время подготовки и проведения мероприятия кто-то из учеников показал себя с неожиданной стороны? Изменились ли при этом отношения между учениками?

6. Личность классного руководителя, его влияние на класс. Взаимодействие практиканта с классным руководителем. Помощь классного руководителя в подготовке и проведении внеклассных воспитательных мероприятий.

7. Как изменились впечатления от класса и отношения с учениками к концу практики по сравнению с ее началом? Что чувствовали практикант и ученики при прощании? Какие рекомендации дает практикант по дальнейшей учебной (по своему предмету) и воспитательной работе с классом?

Студентам направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» для дальнейшего развития рефлексивных способностей даются задания, связанные с подготовкой, последующим проведением и анализом классных часов или других мероприятий, имеющих форму публичного выступления. Также среди заданий на практику присутствует наблюдение и диагностика стиля педагогической деятельности учителя

Таким образом, развитие рефлексивных способностей и умений студентов – будущих педагогов осуществляется средствами аудиторных занятий и педагогической практики на протяжении всего времени обучения по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Библиографический список

1. Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога. Педагогика. 2003. №3. С. 66-71.
2. Первалова О. В. Рефлексивные способности личности как полинаучная категория // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 237- 244.

Formation of students' reflexive abilities by means of learning psychology as one of ways of humanization of educational process

Maria S. Tkacheva

Associate professor of Educational Psychology and Psycho-diagnostic Department

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky,
83, Astrakhanskaya street, Saratov, 410012, Russia.
E-mail: tkachevam@mail.ru

At the paper the conditions of formation of students' – future teachers' – reflexive abilities are discussed. Development of reflexive abilities is presented as a method of humanization of educational process at university. The author considers class-hours in disciplines Pedagogical Psychology, Teacher's Psychology and Psychological and Pedagogical Interaction between Participants of Educational Process as means of development of reflexive abilities. Also the tasks for part-time students' individual work and for teaching practice are analyzed detailed. The author makes conclusion that formation of reflexive abilities is conducted successively in a classroom environment in disciplines of psychological and pedagogical cycle and following teaching practice when students carry out psychological tasks.

Key words: reflex, reflexive abilities, students, class-hours in psychology, teaching practice.

References

1. Korepanova N. V. *Professional'no-lichnostnoestanovlenieirazvitiipedagoga*(Teacher's professional and personal development).*Pedagogika*(Pedagogy). 2003, iss. 3. PP. 66-71 (in Russian).
2. Perevalova O. V. *Refleksivnye sposobnosti lichnosti kak polinauchnaya kategoriya* (Personality's reflexive abilities as poly-scientific category).*Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennog opedagogicheskogo universitetaim. V.P. Astaf'eva* (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University). 2012, iss. 2. PP. 237 – 244. (in Russian).

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

С.Н. Филипченко, О.В. Павлова

Светлана Николаевна Филипченко – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии, Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г.Чернышевского, ул. Астраханская, 83, Саратов, 410012, Россия.

E-mail: svetlana-prof@yandex.ru

Павлова Ольга Вячеславовна – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский национальный исследовательский университет им.Н.Г.Чернышевского, ул.Астраханская, 83, Саратов, 410012, Россия.

E-mail: oliapavl2013@yandex.ru

В статье авторы рассматривают актуальность проблемы формирования профессионально-этической культуры студентов университета как будущих специалистов. Авторы ссылаются на Федеральную целевую программу развития образования на 2016-2020 гг., где ставится задача формирования социально ответственной творческой личности. Приводятся требования к профессиональной деятельности, где

одним из пунктов присутствует высокая степень ответственности за свои профессиональные действия. Обосновывается необходимость изучения профессионально-этической культуры, так как этика труда является ядром профессиональной культуры. Авторы утверждают, что в профессиональной деятельности возникает необходимость согласовывать профессиональное решение с общечеловеческими моральными ценностями. Необходимым качеством специалиста является умение увидеть нравственные последствия своих решений. В статье даётся авторское определение профессионально-этической культуры, а также краткий анализ её компонентов: когнитивного, деятельностного, аксиологического, чувственно-эмоционального, нравственно-волевого.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура, студенты университета, моральные ценности.

В 2015 году Правительство Российской Федерации утвердило Федеральную целевую программу развития образования на 2016-2020 гг., в которой большое внимание уделяется вопросам уже начатых преобразований, имеющих целью обеспечить переход от массового образования, характерного для индустриальной эпохи к непрерывному индивидуальному образованию для всех, которое необходимо для создания постиндустриальной экономики инновационного типа. Целью Программы является формирование социально ответственной творческой личности [8]. Общество нуждается в специалистах, которые не только ставят и решают профессиональные задачи, но и ориентирует свою деятельность на улучшение жизни данного общества, осознает социальную значимость своей профессии, а также ответственность за последствия профессиональной деятельности; специалистах, обладающих системой профессиональных этических норм, регулирующих их деятельность.

Образовательный процесс в вузе должен наполняться личностным смыслом и быть напрямую связанным с той профессиональной реальностью, в которой возможно будет существовать будущий специалист. Современная личностно-ориентированная парадигма высшего профессионального образования ставит задачу профессионального становления личности. Личностно-ориентированное образование предполагает творческую активность обучающегося в освоении знаний, где результатом образовательного процесса являются не просто сформированные инструментальные знания, умения и навыки, но профессионально-этическая культура будущего специалиста.

Э.М. Калицкий считает, что профессия является способом выражения человеческой сущности и средством удовлетворения его культурных и материальных потребностей. «Деятельность только тогда можно называть “профессиональной”, – пишет автор, – когда она соответствует ряду требований:

- включает интеллектуальные операции;
- основывается на научных знаниях и системе обучения

(самообучения);

- используется в социальных целях и направлена на общественное развитие;

- предполагает высокую степень автономии;

- присутствует высокая степень ответственности за свои профессиональные действия» [6, с.642].

Способность согласовывать свою профессиональную деятельность с нормативными требованиями профессионального общества, потребностями клиентов на основе социального и этического самоопределения специалиста определяют как профессионализм [5, с.89].

На фоне протекания профессиональной деятельности формируется профессиональная культура личности.

О.В. Крыштановская понимает под профессиональной культурой совокупность знаний, умений и навыков, а также традиций, специфических стереотипов и ценностей профессионального поведения. Важно отметить, что ядром профессиональной культуры автор считает этику труда. Этика труда, представляя собой совокупность моральных норм, ценностей, выступает в роли регулятора профессионального поведения [4, с.18].

В.А. Канке предупреждает о последствиях «разрежения этического дискурса» в профессиональной деятельности, который ведёт человека к восприятию себя «винтиком» там, где необходим творческий подход, отучает его от сопоставления ценностей и притупляет чувство ответственности. Автор подчёркивает, что этизация профессии – насущнейшая задача [2, с.312, 313].

Возвращаясь к мнению ряда авторов, что этика является ядром профессиональной культуры, мы считаем, что в нашем исследовании необходимо говорить о профессионально-этической культуре личности.

Профессионально-этическая культура личности предполагает свободное профессиональное творчество, которое многими исследователями понимается как “добровольное принятие бремени ответственности” [1, с.206], а также как творение, “вращивание” самого себя, что является обязательным условием нравственной деятельности. В.И. Бакштановский, Ю.В.Согомонов пишут, что в современном мире достоинство каждой профессии определяется прежде всего тем, каким образом и в какой степени её представители “воплощают в своей деятельности общие принципы и нормы социальной нравственности” [1, с. 42]. Столкновение с ситуацией нравственного выбора в профессии, как отмечают эти исследователи, является одним из главных признаков возникновения этики в профессии [1, с.54]. Эвристический характер профессионально-этической культуры заключается в том, что перед человеком ставится задача творческого поиска нравственного решения той или иной профессиональной ситуации. Перед представителями ряда профессий, имеющих особую значимость перед

обществом, довольно часто возникают вопросы, которые невозможно решить, опираясь исключительно на профессиональные знания. Возникает необходимость согласовывать профессиональное решение с общечеловеческими моральными ценностями. И.П.Кошечкина, А.А.Канке пишут, что необходимым качеством специалиста является умение предвидеть нравственные последствия своих решений. Более того, решений, не имеющих нравственных последствий просто не существует. Можно лишь говорить о более или менее глубокой степени этих последствий [3, с.19].

Всё сказанное выше позволяет нам определять профессионально-этическую культуру личности как меру и способ усвоения и реализации профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей; как особый вид профессиональной деятельности, направленный на реализацию ценностно-насыщенных поступков, вызываемых нравственными чувствами и порождающие нравственные чувства.

Данное определение профессионально-этической культуры даёт нам возможность выделить её основные структурные компоненты. Компонент – это мельчайшая часть целого, которая имеет свойства этого целого. Именно компонентный анализ исходного целого позволяет сделать это детализировано и содержательно наполнено [7, с.140]. Структура профессионально-этической культуры состоит из следующих компонентов: когнитивного; деятельностного; аксиологического; чувственно-эмоционального; нравственно-волевого.

Когнитивный компонент заключается в знаниях о профессии, её ценностях и нормах, это система профессионального обучения и самообучения.

Деятельностный компонент – это профессиональные навыки и умения, готовность к высококачественному выполнению поставленных профессиональных задач, в частности, имеющих профессионально-этическую направленность.

Аксиологический компонент – это выработка системы профессиональных и общечеловеческих норм и ценностей, которые перекликаются друг с другом и создают определённую иерархию.

Чувственно-эмоциональный компонент – это чувства, входящие в категорию «высших», имеющие также интеллектуальную и деятельностную природу (по С.Л. Рубинштейну): чувство ответственности за свои профессиональные действия; чувство профессиональной чести и достоинства – уважения себя в профессии, моральных и профессиональных качеств в себе, желание внести ценный личностный вклад в развитие профессии и профессионального сообщества, признание первенства духовного перед материальным в профессии; эмоциональное отношение к усвоению профессионально-этических ценностей; чувство самоконтроля.

Нравственно-волевой компонент – способность к нравственно-

насыщенному действию в профессиональной деятельности, где динамической силой этой способности является добрая воля, что приводит к формированию системы ценностно-насыщенных поступков.

Таким образом, выявленные нами компоненты могут служить основой для разработки и теоретико-методологического обоснования системы формирования профессионально-этической культуры студентов университета, в частности, студентов экономических специальностей. Многие исследования подтверждают, что в условиях кризисной ситуации в экономике нашей страны, с одной стороны, а также на фоне нового типа развития глобальной экономики (интенсивное развитие и внедрение в экономику биотехнологий, нанотехнологий, микроэлектроники и др.) формирование профессионально-этической культуры студентов – будущих экономистов может стать решением многих социально-экономических и культурных задач.

Библиографический список

1. Бакштановский В. И. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок/ В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов / Монография. Тюмень, 2005. 378 с.
2. Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего. М, 2003. 352с.
3. Кошечкина И. П. Профессиональная этика и психология делового общения: учебное пособие . М., 2012. 304с.
4. Крыштановская О. В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы. М., 1989. 144с.
5. Максимова Л. Н. Трансформация профессиональной культуры в современном обществе: монография. Саратов, 2012. 308 с.
6. Психолого-педагогический словарь. / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2006. 928с.
7. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А.Бодров. М., 2007. 855с.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. URL: http://минобрнауки.рф/documents/5930/file/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения 18.05.2016).

Topicality of the problem of professional and ethical culture forming of university students

Svetlana N Filipchenko –

Professor, Grand PhD in pedagogical sciences, professor Saratov State University, Faculty of Psychology, Department of Pedagogy, 83 Astrakhanskaya Street, Saratov, 410012, Russia.
E-mail: svetlana-prof@yandex.ru

Olga V. Pavlova –

Lecturer Saratov State University, Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods, Department of English Language and Intercultural Communication, 83 Astrakhanskaya Street, Saratov, 410012, Russia.
E-mail: oliapavl2013@yandex.ru

In the article the authors consider the problem of professional and ethical culture forming of university students. The authors refer to the Federal Target Program of Education Development for 2016-2020, where the aim is the forming of a socially responsible and creative personality. Requirements for professional activity are adduced where one of the points is a high degree of responsibility for one's professional actions. The necessity of searching of professional and ethical culture is justified because ethics is the core of professional culture. The authors maintain that in professional activity there is a need to reconcile professional solutions with universal moral values. A required quality of a professional is considered to be the ability to predict moral consequences of his decisions. The article provides the author's definition of professional and ethical culture as well as a brief analysis of its components: cognitive, active, axiological, sensual-emotional and moral-volitional.

Key words: professional and ethical culture, university students, moral values

References

1. Bakshtanovskiy V. I., Sogomonov Yu. V. Etika professii: missiya, kodeks, postupok: monografiya. Tyumen', 2005. 378 s.
2. Kanke V.A. Etika otvetstvennosti. Teoriya morali budushchego. M., 2003. 352s.
3. Koshevaya I.P., Kanke A. A. Professional'naya etika i psikhologiyadelovogo obshcheniya: uchebnoe posobie. M., 2012. 304s.
4. Kryshstanovskaya O. V. Inzheneriy: Stanovlenie i razvitie professional'noy gruppy / O.V.Kryshstanovskaya. M., 1989. 144s.
5. Maksimova L. N. Transvornatsiya professional'noy kul'tury v sovremennom obshchestve: monografiya / L.N.Maksimova. Saratov, 2012. 308s.
6. Psikhologo-pedagogicheskiy slovar' / Sost. Rapatsevich E.S. Minsk, 2006. 928s.
7. Psikhologicheskie osnovy professional'noy deyatel'nosti: khrestomatiya / Sost. V.A.Bodrov. M., 2007. 855s.
8. Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. URL: http://minobrnauki.rf/documents/5930/file/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf [data obrashcheniya 18.05.2016]

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.А. Статник, Н.Н. Саяпина

Статник Ирина Анатольевна –

доцент ФГБОУ ВО Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова. 410012, Саратов, пр-т Кирова, д.1. Сфера профессиональных интересов – музыкальное искусство, музыкальная педагогика, вопросы истории и теории исполнительства.

E-mail: IrinaStatnik@yandex.ru

Саяпина Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

E-mail: sayapinanat@gmail.ru

В статье рассматриваются индивидуальные занятия в вузе, проведение которых в

условиях модернизации российского образования предполагает переосмысление их организации. Представлена практическая реализация обучения студентов в рамках учебного процесса, интегрированного урока, мастер-классов.

Ключевые слова: индивидуальные занятия, музыкальное образование, гуманизация образовательной среды.

В условиях реформирования российского образования, обусловленного преобразованиями во всех сферах государства, предполагаются изменения в характере решаемых профессиональных задач. Обоснованием тому является утверждение Т.Н. Широких о том, что развитие общества, смена социальных ориентиров, изменение приоритетов в сфере образования и как результат переход на современном этапе к субъект-субъектной модели обучения ставят перед педагогическими коллективами новые задачи [1, с.132]. Их решение в академическом музыкальном вузе приводит к переосмыслению преподавателями форм организации педагогического процесса и содержания традиционных методик, в результате чего подвергаются пересмотру считающиеся наиболее устойчивыми и прошедшие проверку временем модели проведения занятий.

Музыкальная педагогика изначально, с периода её становления и развития была персонифицирована. В эпоху средневековья вплоть до XV столетия музыкальная педагогическая среда характеризуется разрозненностью, взаимосвязи и взаимовлияния различных спонтанно возникающих исполнительских школ носят случайный характер. На раннем этапе становления музыкальной педагогики преобладает устная традиция передачи знаний, характерная как для фольклорного, так и для светского искусства, повсеместно господствует практическое обучение. Необходимо отметить, что уже на данном этапе просматривается ориентация на индивидуальную работу с обучающимися.

В эпоху классицизма вектор общественной значимости смещается в сторону бурно развивающихся на просторах Европы направлений профессиональной инструментальной и вокальной музыки. В течение XVII-XVIII веков в Германии, Англии и Франции возникают и сменяют друг друга органные, скрипичные, фортепианные школы, и всегда параллельно с ними развиваются школы педагогические, как правило, созданные лучшими музыкантами-исполнителями с благородной целью закрепления и распространения собственного уникального опыта. В Италии зарождается и бурно прогрессирует оперное искусство, открывшее дорогу профессиональным учебным заведениям. Их малочисленность и структурный полиморфизм не позволяют говорить о формировании государственных музыкально-образовательных систем, обладающих соответствующими атрибутами: помещениями, оборудованием, учебниками и т.д. Несмотря на то, что музыкальное образование выходит на новый уровень своего развития, сущность его остаётся прежней – индивидуальная

практическая работа «мастера» с «подмастерьем».

С середины XIX века в музыкальном образовании обращают на себя внимание фольклорная и светская ветви, заложившие основы для развития современных традиций музыкальной педагогики и исполнительства. Этот период характеризуется мощнейшим развитием национальных исполнительских и педагогических школ, результатом которого является появление государственных образовательных систем музыкального воспитания и обучения. В процессе развития системного образования в XX веке появляются уникальные авторские методики Карла Орфа в Германии и Дмитрия Кабалевского в России. Обе системы успешно функционировали на протяжении более чем полувека и оказали решающее влияние на формирование принципов современной музыкальной педагогики, сочетающей универсальность требований с индивидуальным подходом и приоритетностью творческой активной позиции обучающегося.

На современном этапе в рамках учебного процесса широко используются индивидуальные занятия, в которых основополагающей целью является творческое развитие личности студента. В связи с этим педагогу следует сочетать традиционные методические приёмы с дополняющими их новаторскими нюансами, позволяющими выработать для каждого студента свой собственный путь освоения учебного материала.

Представим наиболее продуктивные для музыкального вуза *интегрированные* и (в качестве их разновидности) бинарные уроки, являющиеся, по мнению педагога О.В. Щеленковой, ключом к решению многих задач [2, с.176]. Интегрированные уроки предоставляют педагогу возможность синтеза и обобщения учебного материала, установления межпредметных и универсальных связей. В итоге учащийся возвращается к восстановлению и реализации целостного художественного замысла на новом витке спирали процесса познания.

Применительно к обучению в рамках творческого процесса уместно говорить о характерном для лидеров музыкальной педагогики включении в интегрированный урок сведений исторического характера (когда речь, к примеру, идёт о сюжете художественного произведения, опирающегося на конкретные исторические события) или обращении к литературному первоисточнику (если произведение посвящено, скажем, образу известного литературного персонажа). Примеров тому можно привести массу, нам же интересен сам процесс выстраивания интеграционной модели в качестве компонентной составляющей занятия, в котором педагог предлагает несколько цепочек целей и решает вопрос ценностной ориентации обучаемого в обозреваемом культурном поле.

Целостность восприятия произведения искусства на одном отдельно взятом занятии зачастую нарушается из-за необходимости тщательной работы над фрагментами и деталями. Обучаемый изолируется от общего

смыслового контекста и попадает в так называемый «герменевтический круг», описанный подробно в теории Мартина Хайдеггера. Использование же интегрированных уроков минимизирует риск утраты связей между целым и его частями. Таким образом, в музыкальном вузе интегрированный и бинарный уроки позволяют учащемуся преодолеть узкие рамки предметной изоляции, а, продолжая разговор о преодолении герменевтической замкнутости, осознать «понимание как взаимодействие двух движений: традиции и истолкования» [3, с.179]. Благодаря этому содержание подобного урока позволяет студентам осваивать целостную смысловую картину изучаемого учебного материала.

Например, при обучении музыканта-инструменталиста в классе на некоторых уроках специальности присутствуют два педагога: один из них уделяет внимание непосредственно вопросам технологического мастерства студента, реализации исполнительских и соблюдению стилистических традиций, а другой, обычно это пианист-концертмейстер, работает над формой, агогикой и фразировкой произведения. При проведении индивидуальных уроков в вокальном классе нередко приглашаются филологи и лингвисты для скрупулёзной работы над особенностями произношения при пении на иностранных языках. Организованное таким образом занятие позволяет каждому из педагогов работать со студентом как индивидуально, так и в совместной деятельности всех его участников. Несмотря на то что интегрированные уроки применительно к системе индивидуального обучения в музыкальном вузе весьма затратны в экономическом отношении, их высокая результативность не вызывает сомнений.

Правомерным представляется часто встречающееся в литературе сравнение приёмов и способов обучения музыке с процессом передачи ремесленнических навыков от мастера к подмастерью. В этом процессе обнаруживаются корни явления, широкого распространённого на современном этапе гуманизации образовательной среды в учреждениях музыкального образования и называемого *мастер-классом*, в ходе которого профессионалы высочайшего уровня квалификации делятся своими практическими методиками с коллегами по профессии.

По традиции в сфере искусства мастер-классы проводятся специально приглашёнными титулованными исполнителями, обладающими незаурядным опытом и признанным авторитетом в своём деле. Педагог проводит показательные индивидуальные занятия с участниками мастер-класса перед аудиторией профессионалов, каждый из которых получает возможность участвовать в обозначенном процессе в пассивной или активной форме.

Эффективные результаты, к которым приводят подобные занятия, заслуживают включения мастер-класса в систему обучения студентов. При унификации требований в системе государственного образования на

экзаменах и зачётах появляется ряд произведений, особенно любимых педагогами и студентами по причине удачного сочетания в них аспектов дидактической, инструктивной и художественной ценностей. На основе приобретённого слушательского (пассивного) и исполнительского (активного) опыта не только педагог, но и студент старшего курса в рамках индивидуального занятия может поделиться со студентами младших курсов апробированными лично способами и приёмами освоения данных музыкальных произведений. Таким образом, в реальном педагогическом процессе мастер-класс позволяет осуществить индивидуальное обучение студентов на основе расширения их творческих возможностей.

Реалии времени потребовали включения в вузовское музыкальное образование информационной составляющей, являющейся одной из самых молодых, динамично развивающихся и перспективных в системе образования. Ж.Б. Карамазина считает, что при использовании музыкально-компьютерных технологий на индивидуальных занятиях в первую очередь встаёт проблема технологической и информационной компетентности обоих субъектов образовательного процесса: преподавателя и студента [4, с.120]. В вопросе технологической компетентности предпочтение отдаётся обучаемому, что объясняется большей погружённостью молодого поколения в информационную среду. В этой ситуации педагог по отношению к обучаемому выступает в роли консультанта, старшего коллеги по отбору необходимого учебного материала для решения конкретной профессиональной задачи.

Представленные выше примеры индивидуального обучения студентов иллюстрируют положения об использовании культуры коммуникации в процессе диалога, организация которого более подробно представлена в работе Н.Н. Саяпиной [5, с.212].

В заключение отметим, что происходящие изменения образовательной среды широки и масштабны, поэтому индивидуальные занятия со студентами в музыкальном вузе должны строиться целенаправленно, с учётом тенденций развития современного общества и опыта личностных взаимоотношений, накопленного в сфере искусства на протяжении столетий. Это убеждает нас в том, что проведение индивидуальных занятий в музыкальном вузе в условиях гуманизации образовательной среды не потеряло своей актуальности, способствует повышению результативности процесса обучения студентов, предоставляет широкие возможности для творческого развития студентов.

Библиографический список:

1. Широких Т.Н. Педагогическая подготовка в музыкальном вузе: традиции и новации: Исполнительское искусство и педагогика: история, теория, практика: сб. статей. Саратов, 2014. 236 с.

2. Современные образовательные технологии: Сб. статей. Саратов, 2013. 192 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Кармазина Ж.Б. Профессионально-значимые качества личности учителя: Искусство и образование: сб. статей. М., 2015. Вып. 6. 127 с.
5. Саяпина Н.Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии / Н.Н. Саяпина, В.Н. Жуклина // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. № 4. С. 207-215.

Organization of individual lessons in music high schools in process of humanization of educational environment

I.A. Statnik –

Docent of the Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov

410012, Saratov, Kirova Avenue, 1.

Professional interests – musical art, musical pedagogy, the history and theory of performing.

E-mail: IrinaStatnik@yandex.ru

N.N. Sayapina –

PhD of pedagogy, associate Professor, department of education methodology FGBOU IN “State University named N.G.

e-mail: sayapinanat@gmail.ru

The article deals with the individual classes in high school, holding of which in the conditions of modernization of Russian education, involves rethinking of their organization. Practical realization of students’ learning is presented in the educational process, integrated lessons and master classes.

Keywords: individual lessons, musical education, humanization of educational environment.

References

1. Shirokikh T.N. Pedagogicheskaya podgotovka v muzykalnom vuze: traditsii i novatsii, Ispolnitelskoye iskusstvo i pedagogika: istoriya, teoriya, praktika, Saratov, 2014, 236 p.
2. Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii, Saratov, 2013, 192 p.
3. Gadamer Kh.-G. Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenevtiki, Moscow: Progress, 1988, 704 p.
4. Karmazina Zh.B. Professionalno-znachimyye kachestva lichnosti uchitelya, Iskusstvo i obrazovaniye, Moscow, 2015, No. 6, 127 p.
5. Sayapina N.N. Ispolzovaniye dialoga v pedagogicheskom vzaimodeystvii, Vestnik Saratov state technical university, Sayapina, Guklina, 2006, No. 4, pp. 207-215.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В.В. Романова

Романова Виктория Владимировна – преподаватель кафедры русского языка, Вольский военный институт материального обеспечения; 412900, Саратовская область, г. Вольск, ул. Максима Горького, 3.
E-mail: romanowa-1984@mail.ru

В статье раскрывается роль внеаудиторной работы в процессе воспитания иностранных курсантов, ее цели и задачи, методы и формы. Показана взаимосвязь внеаудиторной и аудиторной работы. Также раскрыты основные формы работы: занятия по внеаудиторному чтению и кружковая работа.

Ключевые слова: досуг, внеаудиторная работа, ИВС, русский язык, внеаудиторное чтение.

Одной из воспитательных форм организации досуга по праву можно считать внеаудиторную работу.

Внеаудиторная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающегося. Внеаудиторная работа по русскому языку – важное звено учебно-воспитательной работы, особенно для иностранцев. Она способствует укреплению знаний по предмету, стимулирует развитие творческих способностей обучающихся, готовит их к самостоятельной научно-исследовательской работе, помогает лучше понять особенности культуры народа изучаемого языка.

Одним из способов интенсификации учебно-воспитательного процесса по русскому языку как иностранному является создание единой системы урочной и внеурочной работы по предмету, так как изучение любой программной темы может быть продолжено во внеаудиторной работе.

Целями внеаудиторной деятельности по русскому языку как иностранному являются:

- расширение и углубление знаний, умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью;
- стимулирование интереса ИВС к изучению предмета;
- всестороннее развитие личности, включая интеллектуальную, эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферы.

Внеаудиторная деятельность по РКИ языку решает такие задачи:

7. усовершенствование знаний, привычек и умений, приобретенных на уроках ИЯ;
8. развитие творческих способностей иностранных курсантов, самостоятельности, эстетичных вкусов;
9. воспитание любви и уважения к людям края и страны, язык которой изучается.

Основными отличиями внеаудиторной деятельности от учебной являются:

16. Добровольный характер участия ИВС во внеаудиторной деятельности в отличие от обязательности учебной деятельности. Курсанты решают для себя вопрос об участии в тех или иных видах внеаудиторной деятельности, прежде всего в соответствии со своими интересами, желаниями узнать что-то новое, заняться языком дополнительно с какими-то определенными целями.

Этот принцип определяет содержание и форму внеаудиторной деятельности – она должна постоянно поддерживать, углублять и развивать интерес к изучаемому языку.

8. Внеурочный характер занятий, который выражается, во-первых, в отсутствии строго урочной регламентации, касающийся времени, места, формы их проведения. Местом проведения работы может быть парк, актовый зал, музей, библиотека и т. д.

Во-вторых, в отсутствии строгого учета знаний, навыков и умений, оценок в баллах.

4. Большая самостоятельность и инициативность курсантов в выполнении внеурочных поручений. В отличие от учебной деятельности, где помощь преподавателя играет ведущую роль, во внеаудиторной деятельности иностранные курсанты проявляют больше самостоятельности, изобретательности, творчества, как в выполнении, так и в организации внеурочных мероприятий, в выборе форм работы, отвечающих интересам отдельных групп обучающихся, их склонностям.

Являясь важной составной частью методики обучения русскому языку, внеаудиторная деятельность не может не основываться на методических принципах.

Методы, которые используются во внеаудиторной деятельности по предмету, отличаются от основных методов не столько содержанием, сколько формой. Так, широко используются во внеаудиторной деятельности и слово преподавателя, и беседа, и самостоятельная работа. Однако все эти методы используются в непринужденной обстановке, что создает атмосферу большей заинтересованности в работе.

Формы организации внеаудиторной деятельности по русскому языку разнообразны: беседа, конкурсы, викторины, игры, КВН и т. д.

Внеаудиторная деятельность может быть организована по-разному. Это и эпизодические мероприятия, проводимые в отдельных группах, и общие мероприятия, и систематические занятия, например, занятия кружка. Принцип системности требует, чтобы внеаудиторная деятельность представляла собой единый комплекс разнообразных мероприятий, связанных между собой тематически. Недели и Декады русского языка являются итогом внеаудиторной деятельности за год.

В качестве формы внеаудиторной деятельности по формированию эстетических ценностей выделяют занятия внеаудиторного чтения,

разнообразные кружки.

Занятия по внеаудиторному чтению

Общее развитие обучающегося, расширение его интеллектуальных потребностей и интересов, нравственно-эстетическое и эмоциональное развитие, знания о стране изучаемого языка связаны с самостоятельным и внеаудиторным чтением.

В системе внеаудиторного чтения одинаково важны деятельность преподавателя и творческая деятельность обучающегося. При этом если во время занятия ведущим является преподаватель, то на занятия по внеаудиторному чтению ведущим должен выступать курсант.

Большим плюсом таких занятий является то, что, во-первых, такие занятия увеличивают количество «встреч» иностранных военнослужащих с русскоязычным художественным текстом, приучает к работе со словарями и справочниками. Во-вторых, рекомендованные для прочтения тексты дают возможность иностранцам познакомиться с русской литературой в адаптированном, а затем и оригинальном виде. В-третьих, эта система дифференцирует и индивидуализирует изучение языка и совершенствование уже сформированных компетентностей. [1]

Кружок – наиболее распространенный вид внеаудиторной работы.

Для активизации кружковой работы требуется наличие определенных педагогических условий:

Внешних

- профессионализм преподавателя,
- профессионально-ориентированное содержание обучения,
- демократический стиль общения,
- межпредметная координация,
- методы и формы активного обучения,
- поощрение положительных результатов,
- контроль за результатами кружковой работы, направленный на своевременное выявление эффективности использования дидактических средств для ее активизации,
- индивидуальны и дифференцированный подход для обучения во вне аудиторное время.

Внутренних

- личная заинтересованность ИВС в своем развитии,
- особенности их мотивационной сферы ,
- наличие положительной мотивации изучения РКИ.

Исходя из основной цели внеаудиторной работы по русскому языку, можно выделить четыре частные задачи, которые решаются преподавателем в процессе кружковой работы:

1. Воспитание коммуникативной культуры ИВС.
2. Расширение и углубление запаса знаний ИВС формирование

лингвистической компетенции.

3. Выявление и поддержка лингвистически одаренных обучающихся.
4. Развитие и совершенствование психологических качеств личности ИВС: любознательности, инициативности, трудолюбия, воли, настойчивости, самостоятельности в приобретении знаний.

Кружок организуется из обучающихся одной или параллельных групп. Основу кружка, как правило, составляют обучающиеся, интересующиеся русским языком.

Кружок относится к групповым формам работы с закрепленным составом участников.

Созданию кружка русского языка должен предшествовать подготовительный период, во время которого с курсантами проводятся беседы, для них устраиваются выставки научно-популярных книг по русскому языку, выпускаются газеты и бюллетени ит.д.

Агитационным целям организации различных форм внеаудиторной работы и, прежде всего, созданию кружка служат также первые занятия в начале учебного года, которые отводятся для бесед о русском языке. Все это дает возможность приоткрыть перед иностранными военнослужащими богатый мир русского слова, показать на конкретных примерах отличие работы на занятии и во внеурочное время, дать понятие о том, какими будут кружковые занятия.

Что касается периодичности занятий, то в практике рекомендуется 1-2 занятия в месяц.

Занятия кружка, проводимые в определенной последовательности, предполагающие нацеленность и завершенность работы, требуют непременно планирования. В плане работы кружка обычно указывается последовательность тем, примерные формы и методы работы по каждой из них, виды самостоятельных заданий на период между занятиями кружка, сроки проведения и ориентировочное количество занятий по той или иной теме.

План конкретного внеклассного занятия может содержать описание всего хода работы и должен предусматривать не только последовательность этапов видов работы, но и конкретные задания разной степени трудности, которые могут выполняться теми или иными участниками по указанию руководителя кружка и по их собственному выбору.

При всем разнообразии структуры тематического кружка сохраняются единые требования: систематичность и системность работы, занимательность формы при строгом научном содержании, положительный эмоциональный фон, тематическое единство материалов, способствующих познавательной активности и самостоятельности ИВС.

Выбор кружка зависит от интересов курсантов. Это могут быть литературные, театральные, музыкальные, киностудии и т.д.

Таким образом, основная идея внеаудиторной работы в том, что она проводится самими курсантами и для курсантов, их желания и интересы являются главными при выборе ее темы и содержания. Сама подготовка мероприятия является важной стадией, так как она способствует пробуждению интереса, а общение курсантов с преподавателем и друг с другом имеет познавательное значение, расширяет эстетическое восприятие и прививает вкус. Проведение внеаудиторных мероприятий также дает огромную возможность преподавателям продемонстрировать свою образовательную деятельность, творчество и способность организовать курсантов. Содержание внеаудиторной работы очень важный аспект, так как иностранные военнослужащие имеют возможность больше узнать о традициях и обычаях страны изучаемого языка, которые отражаются в народных песнях, танцах, стихах и играх. Время диктует новые формы работы с ИВС и от того, насколько качественно она проводится, зависит авторитет предмета и престиж его изучения.

Библиографический список

1. Кондрашова О. А. Из опыта организации внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку в целях совершенствования языковой, речевой и коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб., 2014. С. 325-327.

Improving the organization of leisure of cadets of military universities

Romanova Victoria V.

The article reveals the role of extracurricular activities in the process of education of foreign students, its goals and objectives, methods and forms. It shows the relationship between extracurricular and classroom work. Also disclosed main activities: classes in out-of-class reading and group work,

Key words: leisure, extracurricular activities, foreign soldier, Russian language extracurricular reading.

References

1. Kondrashova O. A. Iz opyta organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty po russkomu yazyku v celyah sovershenstvovaniya yazykovoj, rechevoj i kommunikativnoj kompetentnosti u inostrannyh obuchayushchihsya [Tekst] / O. A. Kondrashova // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2014 g.). SPb., 2014. S. 325-327.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Б. Барашкина

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский государственный университет

E-mail: estestvoznanie@bk.ru

В данной статье особая роль отводится характеристике уровней сформированности естественнонаучных представлений и понятий. Выделены особенности организации внеурочной деятельности с младшими школьниками с учетом их индивидуальных возможностей. Определены направления работы учителя с учетом общедидактических принципов. Названы основные виды деятельности, выполняемые детьми с разными понятийными уровнями, даны методические рекомендации учителю начальных классов.

Ключевые слова: Уровни сформированности естественнонаучных представлений и понятий, внеурочная деятельность, индивидуализация обучения, социальная адаптация обучающихся

Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ребёнка с учётом его особенностей и возможностей; только зная потребности, интересы, уровень подготовки, познавательные особенности ученика, можно полнее использовать его роль в овладении знаниями, умениями и навыками, развития способностей [2]. Немаловажную роль для индивидуализации обучения ребенка имеет показатель сформированности представлений и понятий об изучаемом предмете. В настоящее время Е.Ф. Козина выделяет несколько уровней сформированности естественнонаучных понятий у младших школьников [3].

Фактологический (общий, эмпирический, низкий, примитивный) уровень – обязательный для становления других уровней. Характеризуется изучением и фиксацией единичного, особенного, накоплением конкретных фактов. Носит в основном репродуктивный характер, так как основан на запоминании типа «знание – копия». Ученик знает о существовании определенных предметов, способен узнавать, называть объекты и явления, выделять их из ряда однотипных (разнотипных), давать определения по памяти; без труда справляется с заданиями типа: «Выбери...», «Назови...», «Покажи...», «Подпиши...», «Нарисуй...», «Дай определение...».

Балльный эквивалент фактологического уровня – отметка «3» («удовлетворительно»).

Данному уровню соответствуют:

- Феноменологическая ступень абстракции: описательное изложение

фактов и явлений; каталогизация объектов, констатация их свойств и качеств (определенный ряд однородных данных), использование преимущественно естественного языка и житейских понятий.

- Первая фаза усвоения деятельности («ученический уровень деятельности»): 1) в задаче представлены цель, ситуация и действия по ее решению – от ученика требуется дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи; 2) деятельность по узнаванию (ученик может ее выполнять только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними); 3) алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритмическом описании («с подсказкой»).

Операционно-деятельностный (описательный, аналитический, образный) уровень базируется на фактологическом уровне. Характеризуется «трафаретным» мышлением: учитель является ориентиром, дети следуют за ним в процессе изучения объекта в целом, его дроблении. Предполагает наличие способности выделять составные части объектов и этапы процесса (анализ), выявлять сходства/различия (сравнение), проводить аналогии; устанавливать простейшие причинно-следственные связи; самостоятельно применять нужные факты для доказательства, подкреплять примерами свой рассказа. Знания ученика в основном носят описательный характер. Он справляется с заданиями типа: «Из чего состоит...», «Как происходит...», «На что похоже... Опиши», «Приведи свои примеры...».

Балльный эквивалент операционно-деятельностного уровня – отметка «4» («хорошо»).

Данному уровню соответствуют:

- Аналитико-синтетическая ступень абстракции: объяснение природы и свойств объектов, закономерностей явлений, часто качественное или полуколичественное (известны сущность первого порядка и свойства происходящего, механизмов, управляющих функционированием анализируемых фактов, создаются возможности для предсказания направленности дальнейшего развития и возможных исходов в наблюдаемых явлениях); использование языка науки с присущими ей понятиями и выражениями, символами и обозначениями.

- Вторая фаза усвоения деятельности («типовой уровень»):

1) в задаче заданы цель и ситуация – от учащегося требуется применять ранее усвоенные действия по ее решению;

2) репродуктивное алгоритмическое действие – учащиеся выполняют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия (выполнение проекта по методике, правилу, алгоритму, воспроизводимому по памяти).

Теоретический (понятийный, доказательный, словесно-наглядный)

уровень основан на двух предыдущих. Предполагает способность давать свои собственные определения понятиям, выделять существенные признаки природных объектов и явлений, выявлять причинно-следственные связи между ними, прогнозировать дальнейшую динамику процессов при изменении условий их протекания, отстаивать свою точку зрения. Девизы данного уровня: «Я знаю!», «Я могу доказать!» Учащиеся оперируют понятиями, способны их конкретизировать, используя новые факты в новых ситуациях; без труда справляются с заданиями типа: «Почему...», «Докажи, что происходит так», «Из-за чего...», «Дай свое определение...».

Балльный эквивалент теоретического уровня – отметка «5» («отлично»).

Данному уровню соответствуют:

- Прогностическая ступень абстракции: объяснение явлений с созданием их количественной теории, моделирование основных процессов, аналитическим представлением законов и свойств (известны закономерности функционирования объектов конкретного вида, создаются возможности для прогноза сроков и количеств в исходах процессов); использование языка науки.

- Третья фаза усвоения деятельности («эвристический уровень»):

1) в задаче дана цель, но неясна ситуация, в которой она может быть достигнута, – от учащегося требуется дополнить/уточнить ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи;

2) продуктивное действие, когда учащийся в процессе выполнения деятельности добывает субъективную информацию (новую только для себя) в ходе самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы типового действия и построения субъективно нового пути решения нетиповой задачи;

3) деятельность выполняется по созданному или преобразованному в ходе самого действия правилу.

Творческий уровень характеризуется высоким уровнем овладения понятием. Предполагает способность ученика самостоятельно применять имеющиеся знания в новых условиях, делать «открытия». Это стадия переноса знаний в новую ситуацию, новый деятельностно-практический пласт решения нестандартных задач. Девиз творческого уровня – «Пробуй!». Здесь доминируют вопросы и задания типа: «Как ты думаешь?», «Как ты понимаешь?», «Предложи новую ситуацию». Данному уровню соответствуют:

9. Аксиоматическая ступень абстракции: объяснение явлений с использованием высокой степени обобщенности описания (большой объем материала, широкое использование научного языка, глубина проникновения в сущность явлений – известны общие законы функционирования объектов любой природы), точный и долгосрочный прогноз, междисциплинарный

язык науки.

В настоящее время нами разработан вариативный курс для организации внеурочной деятельности «Учимся исследовать природу родного края». Природное краеведение обеспечивает необходимую связь глобальных, национальных и региональных (местных) аспектов в изучении современных проблем экологии и охраны природы, помогает правильно организовать работу по экологическому воспитанию учащихся, формирует у них экологическую культуру, умения и навыки природоохранной деятельности.

Природное краеведение – это один из путей патриотического и нравственно – эстетического воспитания школьников, так как оно помогает увидеть и оценить красоту родной природы, ощутить ее эмоциональное и нравственное воздействие. Сущность школьного природного краеведения заключается в комплексном изучении природы, важнейших аспектов ее развития и динамики в данной местности. Природа края в целом, отдельные ее компоненты и их взаимосвязи изучаются в развитии, т.е. с естественно научных позиций. Вся работа предусматривает решение следующих основных задач: расширение и углубление знаний учащихся дополняющих школьную программу, приобретение знаний, умений и навыков в краеведческой работе, содействие гармоничному развитию личности школьника, совершенствование духовных и физических потребностей, формирование жизненной самостоятельности и деловых качеств, гуманное отношение к окружающей среде, воспитание патриотизма, любви к родному краю, создание условий для социальной адаптации.

В основу курса заложены следующие принципы: принцип преемственности (материал отражает исторические и культурные тенденции характерные для Пензенской области), принцип интегративности (краеведение дает учащимся целостное представление о человеке, живущем на определенной территории), принцип поликультурной толерантности (сведения из местной истории ещё раз подчеркивают, что мы живём в обществе, где очень много различных наций, что каждый народ имеет свой язык, веру, обычаи, менталитет, но при этом необходимо помнить: все люди равны и интересны и мы должны уметь жить в мире с окружающими), антропологический принцип (человек является центром изучения краеведения, история его духовно-практического опыта, а политическая и экономическая история рассматриваются лишь как условия развития человека), принцип практической направленности.

В качестве опорных знаний используется материал, полученный на уроках по курсу «Окружающий мир». Практические занятия предусматривают отработку умений и навыков по творческому проектированию и созданию мини проектов по исследованию ландшафтных территорий Пензенской области. На каждом занятии учитель планирует

активную деятельность учащегося, т.е. прописывает ожидаемый результат.

Учащиеся с фактологическим уровнем сформированности естественнонаучных понятий знакомятся с методами познания окружающего мира (наблюдение, эксперимент, измерение, моделирование, классификация и др.). Для организации работы детей сопереационно-деятельностным уровнем предусмотрена система проблемных вопросов, творческих заданий. Наиболее интересными являются следующие задания: составление карты ландшафта области, оформление герба определенной местности, составление памятки по посещению охраняемых территорий, ведение бортового журнала с характеристикой уникальных территорий области, составление алгоритма. Результатом работы является создание комплексного портфолио, материал которого может быть использован детьми для организации самостоятельной исследовательской деятельности [1]. При планировании работы важную роль придаем отбору исследовательских технологий, для организации работы детей теоретического и творческого уровня. Наиболее продуктивными на наш взгляд, являются: «Экспромт-исследование», «Мини-исследование», «Макси-исследование» или «Исследование-импровизация», «Кейс-технологии» [1].

Учет уровней сформированности естественнонаучных представлений и понятий в организации внеурочной деятельности позволяет сделать работу с детьми наиболее результативной, так как способствует формированию познавательных компетенций обучающихся.

Библиографический список

1. Барашкина С.Б. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира: сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Д. Мали, Н. И. Наумовой. Пенза, 2015. С.14-24.
2. Гносеологический подход к начальному обучению (По материалам работ С.П. Баранова). София, 2012. С. 135-137.
3. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец. «Педагогика и методика нач. образования» / 2-е изд., стер. М., 2008. 495 с.

Formation and Pure ideas and concepts of younger schoolboys in the process of organizing extracurricular activities

Barashkina Svetlana B. – Ph.D., Associate Professor, Penza State University

E-mail: estestvoznanie@bk.ru

In this article, a specific role for the characteristic level of development of natural science ideas and concepts. The features of the organization of extracurricular activities with younger students according to their individual capabilities. The directions of the teacher's work, taking into account general didactic principles. Named the principal activities performed by children with different levels of conceptual, methodological recommendations are a primary school

teacher.

Keywords: Levels of natural-science formation of ideas and concepts, extracurricular activities, individual training, social adaptation of students

References

1. Barashkina SB Formation of the regulatory purpose of learning activities in the classroom of the world: coll. scientific. Art. / Under total. Ed. L.D. Mali, N.I. Naumova. Penza:, 2015. S.14-24.
2. The epistemological approach to primary education (on materials of works SP Baranov). Sofia, 2012. pp 135-137.
3. Kozina EF Methods of teaching of natural science: Textbook. allowance for university students trained. on spec. "Pedagogy and methodology of beginning. Education »/ 2nd ed., sr. M., 2008. 495 p.

РИТМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Черемисинова

Черемисинова Лариса Ивановна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет

Россия. 410012 г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83.

E-mail: larisa.cheremisina@mail.ru

В статье рассматривается проблема гуманизации образовательного пространства начальной школы, в частности, уроков литературного чтения. Автор показывает зависимость восприятия младшими школьниками литературного произведения, интереса к нему от избранного учителем методического подхода и конкретных приемов анализа текста. Успех изучения поэзии обусловлен направлением движения анализа от «формы» к «смыслу». Ритмический анализ текста на уроке литературного чтения является обязательным условием постижения поэтического произведения. Возможности использования ритмического анализа демонстрируются на примере стихотворений И.П. Токмаковой «Мне грустно — я лежу больной...» и А.А. Фета «Зреет рожь над жаркой нивой...». Ритмический анализ стихотворного текста позволяет, отталкиваясь от «формы», двигаться к постижению смысловой наполненности произведения, учит в подробностях видеть целое, активизирует интерес к чтению, способствует формированию читательской компетентности младших школьников.

Ключевые слова: гуманизация образования, урок литературного чтения, ритмический анализ, рифма, читательская компетентность.

Гуманизация образования – одна из самых приоритетных в настоящее время педагогических идей – имеет давнюю историю (см. работы Я. Коменского, Д. Локка, И. Песталоцци, Ж. Руссо, А. Дистервега, а также К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, Н.Я. Бердяева, В.В. Зеньковского

и др.). Уважение к человеку, вера в его разум и силы находятся в центре данной образовательной парадигмы.

Современная наука по-разному трактует понятие «гуманизация образования». В одном случае оно рассматривается как «система мер» и имеет деятельностный, практико-ориентированный характер [1, 93]. В другом – как преимущественно теоретическое «*концептуальное положение* (курсив мой – Л.Ч.) о приоритете личности в образовании» [2, 175]. В третьем – как вектор движения науки [3].

Общее, доминирующее начало во всех определениях: в центре гуманистической образовательной парадигмы — личность человека, в первую очередь, учащегося. Не менее важна в процессе образования и личность учителя, в высших своих проявлениях способного, по мысли Л.Н. Толстого, постичь внутренний мир учеников, их желания, интересы, устремления, «зажечь» и увлечь их сердца, способствовать развитию их разума, возвышению и облагораживанию их душ. Становление и развитие (по терминологии Л.Н. Толстого, «увеличение») души ребенка рассматривалось великим писателем и педагогом как синоним жизни и подлинного развития личности.

Трудно преувеличить значение литературы в формировании личности ученика. Особенно когда речь идет о младшем школьном возрасте, которому свойственна наивная вера в истинность художественного слова. Сохранить эту веру, эту непосредственность и свежесть детского восприятия, не разрушить его эмоциональности и целостности – во власти искусного учителя, который сам тонко чувствует эстетическую природу литературы и может открыть ее своим ученикам.

Чрезвычайно важна роль уроков литературного чтения в процессе гуманизации образовательного пространства начальной школы. К сожалению, в практике литературного образования младших школьников укоренился подход, основанный на извлечении той или иной информации из художественного текста, на «логизировании», установлении причинно-следственных связей и «вычитывании» морали или основной идеи из произведения. Пересказ, выборочное чтение и чтение по ролям при данном подходе становятся доминирующими приемами работы с текстом на уроке. Язык словесного искусства, образная природа произведения оказываются за пределами внимания учителя. В результате страдает детское восприятие: в нем не задействованы такие важные сферы, как эмоции, воображение, осознание значимости художественной формы [4, с. 85]; у школьников не формируются навыки аналитической работы с текстом. Между тем активность работы сфер читательского восприятия свидетельствует о качестве чтения текста. Это качество и есть отличительная особенность квалифицированного читателя любого возраста.

Репродуктивная деятельность на уроке отнюдь не способствует

развитию читательской компетентности обучающихся. Но что еще более печально — у них постепенно угасает интерес к литературе, к изобразительным возможностям слова, исчезает первоначальная свежесть и непосредственность восприятия.

Особые трудности испытывает учитель при работе со стихотворными произведениями. «Школьные» приемы анализа здесь оказываются бессильными: что даст, к примеру, пересказ стихотворения Сергея Есенина «Береза» или Федора Тютчева «Эти бедные селенья...»? В лучшем случае этот будет перевод высокого поэтического языка на язык прозы, говоря словами методиста начала XX в. Вс. Флерова, “перевод с языка московского на калужский или пермский», «обнажение мысли от поэтического образа. Работа скучная, разрушающая художественное впечатление» [5, с. 261]. «Не всякое чтение, — писал Вс. Флеров, - даёт учебный материал для упражнений в пересказе, а в некоторых случаях пересказ даже вредит чтению — восприятию. И это прежде всего относится к большинству стихотворений» [5, с. 188]. Флеров одним из первых связал особенности развития психики младших школьников со способами преподнесения стихотворных текстов, рекомендовал снизить долю поучительности и «объяснительности» чтения в пользу его художественности.

Воспитательный и образовательный потенциал игровой поэзии для детей трудно переоценить. Но методика работы с нею еще более проблематична, в особенности использование на уроке привычных «школьных» приемов анализа. Что останется, например, от стихотворения О. Григорьева «Яма» при его пересказе, выборочном чтении или делении на части? Или от стихотворений из-вестного поэта-обэриута Д. Хармса («Иван Иваныч Самовар», «Миллион», «Врун», «Иван Топорышкин»)?

«Анализ текста, — отмечает М. П. Воюшина, — должен строиться с учетом содержательных и формальных признаков жанра. Учет этот сказывается, прежде всего, в выборе приемов анализа текста» [6, с. 112]. Это означает, что «законы жанра» подсказывают методике работы с ним на уроке. Анализ произведения должен идти от «формы» к раскрытию его «содержания», что соответствует природе искусства слова. Вот почему так важно обращать внимание младших школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через нее выражается «содержание» произведения.

Изучение поэтического языка лирики не может быть полноценным без стихового анализа. Ведь стихотворная речь отличается именно особой ритмической организацией, в частности, наличием размера, рифмы, делением на строфы и др. Покажем возможные варианты организации ритмического анализа текста на уроке литературного чтения.

В учебнике В. Ю. Свиридовой «Литературное чтение» знакомство с понятием «рифма» имеет практический смысл, так как является

инструментом для анализа произведения. Показательным примером может быть работа со стихотворением И. П. Токмаковой «Мне грустно – я лежу больной...».

Мне грустно — я лежу больной,
Вот новый катер заводной,
А в деревне — лошади.
Папа мне купил тягач,
Кран игрушечный и мяч.
А в деревне — лошади.
Мне грустно — я лежу больной.
Вот вертолётчик жестяной.
А в деревне — лошади.
А я в деревне летом был,
Я лошадь серую кормил,
Она сухарь жевала
И головой кивала.

Анализ данного стихотворения помогают организовать вопросы к нему, содержащиеся в методическом аппарате учебника: «Как расположены рифмующиеся строчки? Какие слова «выдают» заветную мечту героя? Почему эта строчка не рифмуется с другими? Зачем она повторяется?» [7, с. 7].

Эти вопросы направляют внимание школьников на осмысление роли рифмы (или ее отсутствия) в тексте. Сначала дети должны найти рифмующиеся строчки и заметить, что в первых трех строфах они парные (ааб — первая строка рифмуется со второй, а третья существует как бы сама по себе); в четвертой строфе (которая отличается от других уже потому, что в ней четыре строки, а не три, как в предыдущих) используется классическая парная (смежная) рифмовка: аабб (попарно рифмуются все четыре строки). Затем школьники находят строчку, которая не рифмуется с другими («А в деревне лошади»), и определяют художественную функцию этого явления в тексте. Они обращают внимание на то, что данная строчка повторяется в тексте три раза. Это помогает почувствовать психологическое состояние лирического героя стихотворения, усиливает ощущение грусти, которая наполняет маленького героя, помогает разгадать его «заветную мечту». Таким образом, наблюдение за рифмой позволяет определить ее функцию в тексте, раскрыть авторский замысел и проникнуть в содержательные пласты произведения.

Раскрывая оригинальность ритмического рисунка стихотворения И. П. Токмаковой «Мне грустно — я лежу больной...», выраженную на разных уровнях стиховой организации (прежде всего — в сфере строфики и рифмики) и подчеркнутую троекратным повтором (выделением) строки «А в деревне лошади», автор учебника резюмирует: «Постоянный повтор какого-либо элемента текста придает тексту стройность, ритм» [7, с. 7]. Представление о ритме формируется «деятельностным» путем — благодаря

наблюдению за ритмом конкретного произведения и дальнейшему накоплению этих наблюдений.

Нарушение строгой упорядоченности звуков в стихотворном произведении является, как известно [8], сильным выразительным средством. Рассмотрим смысл ритмических перебоев в стихотворении А.А. Фета «Зреет рожь над жаркой нивой...». Написанное четырехстопным хореем, это произведение имеет оригинальный ритмический рисунок, благодаря расположению стоп пиррихия. Нарушения схемы ритма во втором и четвертом стихах позволяют увидеть картины волнообразно перекатывающихся хлебных нив: UU IU UU IU. Это подчеркивается строгим чередованием стоп пиррихия и хорая. Ощущение волнообразности усиливается звукописью: второй стих отличается упорядоченностью гласных звуков: и-а-и-ы-и-а-и-ы; звуковые повторы: нивой-нивы-нивы — характеризуют две первые строки, а две последние: прихотливый-золотые-переливы. Анализ ритмического рисунка и звуковой выразительности в данном случае могут стать основными приемами анализа, позволяющими проникнуть в смысловое пространство стихотворения А. А. Фета [9].

В учебники «Литературное чтение» включено большое количество поэтических произведений, что обусловлено детской тягой к поэзии, к рифмованной речи, присущим младшим школьникам «естественным чувством стихотворного ритма», «мышечным ощущением стиха», о которых в свое время писал К. Чуковский в книге «От двух до пяти», настаивая на необходимости в жизни ребенка «стихового периода». Примечательно, что Чуковский говорил не только о дошкольном возрасте, но и о младшем школьном, в котором важно сохранить живое восприятие поэзии. Ведь именно в этом возрасте стихи являются одним из сильнейших средств педагогического воздействия на мысли и чувства ребенка; помогают ему ориентироваться в окружающем мире, а также способствуют совершенствованию его языка [10, 376].

Младшие школьники интуитивно чувствуют природу истинного искусства, им открыта особая выразительность поэтического языка, но незнание его законов постепенно приводит к потере интереса.

Игнорирование законов поэтического творчества тормозит литературное развитие младших школьников, формирует «поэтическую глухоту», о которой писала Н. А. Кузнецова: «Учащиеся не слышат ритмики стиха, не чувствуют образной природы произведения, подменяют поэтические образы конкретными природоведческими понятиями, вычлениют и рационально истолковывают художественную идею стихотворения, громкое, “маршеобразное” отчеканивание текста выдается ими за выразительное прочтение. Изменить подобное положение дел <...> может своевременное знакомство со спецификой стихотворной речи» [11, с. 16]. Продуктивными здесь окажутся разнообразные игровые приемы

работы с текстом: прохлопывание ритма, оправдание и подбор рифм, игра в буриме, сочинение стихотворений по заданному началу и др.

Таким образом, ритмический анализ стихотворного текста — литературоведческий прием анализа, который позволяет, отталкиваясь от «формы», двигаться к постижению смысловой наполненности произведения, учит в подробностях видеть целое, активизирует интерес к чтению, способствует формированию читательской компетентности младших школьников.

Изучение поэзии в единстве содержания и формы способствует постижению школьниками языка поэзии, создает целостное художественное впечатление, помогает освоить сложную гамму чувств автора.

Гуманизация образовательного пространства школы во многом зависит от личности учителя литературы: его квалификации, глубины интересов, эстетического вкуса.

Библиографический список

1. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М., 2002.
2. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. СПб., 2004.
3. Профессиональное образование. Словарь //URL: http://professional_education.academic.ru/
4. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей в 2-х частях. Ч. 1. / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. М., 1995.
5. Флеров В. А. Как не надо учить читать // Проблемы филологического образования: сб. науч. тр. Вып. 3 / Под ред. проф. Л. И. Черемисиновой. Саратов, 2011. С. 180–190.
6. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. М., 2010.
7. Свиридова, В. Ю. Литературное чтение : Учебник для 2 класса : В 2 ч. Часть 1. / В. Ю. Свиридова. Самара, 2011.
8. Холшевников В. Е. Перебои ритма как средство выразительности // Холшевников В. Е. Стихovedение и поэзия. Л., 1991. С. 209–224.
9. Черемисинова Л. И. Изучение музыкальности фетовской лирики в начальных классах // Изучение поэзии в начальной школе. Фетовский вып.: Сб. науч. тр. Саратов, 2000. С. 18–27.
10. Черемисинова, Л. И. Стихovedческий анализ текста: к проблеме формирования читательской компетентности младших школьников / Л. И. Черемисинова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Вып. 4 (12). С. 432–439.
11. Кузнецова Н. А. Методика изучения основ стихovedения в начальной школе / Н.А. Кузнецова // Начальная школа. 2003. № 10. С. 16–26.

Text Rhythmic Analysis at the literary reading lessons: Revisiting the humanization of education

Cheremisinova Larissa Ivanovna - the Doctor of Philology, Head of Department of elementary language and Literature Education, Saratov State University, Russia. 410012 Saratov, Astrakhanskaya Street, Building 83.

E-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

A problem of humanisation of elementary school's educational space, in particular, literary reading lessons is considered in the article. The author demonstrates the dependence of younger schoolchildren's perception of a literary work and their interest to it on the methodical approach selected by a teacher and concrete examples of the text analysis. The progress of studying of poetry is caused by the direction of analysis development from "form" to "sense". The rhythmic analysis of the text at a literary reading lesson is an essential condition of comprehension of a poetic work. Possibilities to use the rhythmic analysis are shown through the poems by I.P.Tokmakova «I'm Sad - I'm laying ill...» and A.A.Fet «Rye is Ripening Over a Hot Field ...». The rhythmic analysis of a poetic text allows, starting from "form", to move to comprehension of sense of a poetic work, teaches to see the whole in detail, activates interest to reading, promotes formation of reader's competence of elementary schoolchildren.

Keywords: humanization of education, literary reading lesson, rhythmic analysis, rhyme, reader's competence.

References

1. Evladova E.B., Loginova L.G., Mihajlova N.N. Dopolnitel'noe obrazovanie detej. M., 2002.
2. Kolycheva Z.I. Noosfernaya pedagogika kak novaya obrazovatel'naya paradigma. SPb., 2004.
3. Professional'noe obrazovanie. Slovar' URL: http://professional_education.academic.ru/
4. Metodika prepodavaniya literatury: posobie dlya studentov i prepodavatelej v 2-h chastyah. CH. 1. / Pod red. O. Yu. Bogdanovoj i V. G. Marancmana. M., 1995.
5. Flerov Vs. A. Kak ne nado uchit' chitat' // Problemy filologicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. Vyp. 3 / Pod red. prof. L. I. Cheremisinovoj. Saratov, 2011. S. 180–190.
6. Metodika obucheniya literature v nachal'noj shkole: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. M. P. Voyushinoj. M., 2010.
7. Sviridova, V. YU. Literaturnoe chtenie : Uchebnik dlya 2 klassa : V 2 ch. CHast' 1. / V. YU. Sviridova. Samara : Izd-vo «Uchebnaya literatura» : Izdatel'skij dom «Fedorov», 2011.
8. Holshevnikov V. E. Pereboi ritma kak sredstvo vyrazitel'nosti // Holshevnikov V. E. Stihovedenie i poehziya. L., 1991. S. 209–224.
9. Cheremisinova L. I. Izuchenie muzykal'nosti fetovskoj liriki v nachal'nyh klassah // Izuchenie poehzii v nachal'noj shkole. Fetovskij vyp.: Sb. nauch. tr. Saratov, 2000. S. 18–27.
10. Cheremisinova, L. I. Stihovedcheskij analiz teksta: k probleme formirovaniya chitatel'skoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov / L. I. Cheremisinova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2014. Vyp. 4 (12). S. 432-439.
11. Kuznecova N. A. Metodika izucheniya osnov stihovedeniya v nachal'noj shkole / N.A. Kuznecova // Nachal'naya shkola. 2003. № 10. S. 16–26.

РАЗДЕЛ 5. ПОВЫШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

ЗА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНЫЙ КУРС ДЛЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

И.А. Королёва

Королёва Ирина Аркадьевна – заведующая кафедрой музыкально-инструментальной подготовки, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Россия

E-mail: korolev-saratov@yandex.ru

В статье дается краткое описание специального учебного курса для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), который может, по мнению автора, способствовать гуманизации школьного образовательного пространства в предметной области «Музыка». По своему содержанию, методологической и методической основам курс направлен на развитие гуманистического потенциала будущего учителя музыки. В рамках теоретического раздела курса предполагается знакомство с рядом вопросов в области гуманизации образовательного пространства. Практический раздел предусматривает выполнение системы методико-практических заданий, в процессе которого студенты учатся анализировать и оценивать школьный учебно-воспитательный процесс с позиций гуманизации образовательного пространства, реализовывать идею гуманистического подхода в преподавании дисциплины «Музыка», активно пользоваться собственными исследовательскими и творческими навыками.

Ключевые слова: гуманизация образовательного пространства, учебный курс.

Одна из главных задач, стоящих перед образованием, – гармоничное развитие личности, обеспечение роста ее творческого потенциала, сущностных сил и способностей. Важным условием решения данной задачи сегодня всеми признается процесс гуманизации образования. Его цель – приведение образовательного пространства в соответствие с экономическими, научными, культурными, здоровьесберегающими, информационными, правовыми и другими условиями социума [2, с. 67].

Термин «образовательное пространство» появился недавно. Его повсеместное распространение можно идентифицировать как формирование новых тенденций в современном образовании. И, несмотря на то, что термин сегодня используется достаточно широко, современными исследователями определяются главные характеристики образовательного пространства: организованность, структурированность и содержательность. Именно эти черты являются универсальными, они присущи образовательному

пространству и на локальном, и на глобальном уровне [1, с.133].

Учитывая выше изложенное, предлагаем проект учебного курса для будущих педагогов, ориентированный на гуманизацию школьного образовательного пространства в предметной области «Музыка».

Общие положения. Курс «Методические основы реализации принципов гуманной педагогики в профессиональной работе учителя музыки» направлен на улучшение качества профессиональной подготовки студентов, совершенствование учебного процесса обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), укрепление связи учебного процесса с практической деятельностью школьного педагога по гуманизации школьного образования.

В основе курса лежит один из главных принципов гуманной педагогики и одновременно требование гуманизации образования – ориентация процесса обучения на личность студента, его созидательную активность, актуализацию его самостоятельности и исследовательской позиции.

Объектом изучения на занятиях должна стать методика реализации требований гуманизации школьного музыкального образования. При этом полученные студентами знания и умения становятся средством и условием осуществления процесса гуманизации.

Основными целями занятий по предлагаемому курсу выступают:

- комплексное развитие личностного гуманистического потенциала студента и на этой основе формирование его профессионального отношения к проблеме гуманизации школьного образования;
- оптимизация методического мышления и исследовательской деятельности студента;
- раскрытие принципов гуманной педагогики, необходимости процесса гуманизации школьного образования;
- овладение студентами методическими принципами конструирования гуманистически ориентированного учебно-воспитательного процесса и специально-предметным инструментарием школьной дисциплины «Музыка» для решения задач гуманизации образования в своей будущей педагогической деятельности;
- постижение студентами сущности процесса гуманизации преподавания музыки в школе через различные формы учебной деятельности.

Намеченными целями обусловлены задачи занятий по специальной подготовке студентов:

- стимулирование у студентов интереса к проблеме гуманизации школьного образования и на этой основе развитие умения видеть, понимать, оценивать педагогические явления и процессы с позиций данного направления;

- развитие у будущих учителей музыки способностей гуманистического внимания к школьникам как составляющей гуманистически ценностных ориентаций;

- овладение студентами теоретическими и методическими знаниями из области гуманной педагогики и гуманизации школьного образования, а также гуманистически ориентированными умениями, способствующими осуществлению названного процесса;

- оптимизация методического мышления будущих учителей музыки как важнейшего фактора осуществления процесса гуманизации преподавания предмета;

- освоение студентами гуманистической парадигмы преподавания музыки в школе через собственную исследовательско-созидательную деятельность;

- активизация творческих способностей будущих учителей музыки как основы осуществления процесса гуманизации преподавания музыки в школе;

- развитие у студентов интегративных качеств комплексной реализации принципов гуманной педагогики в практической педагогической деятельности;

- накопление будущими учителями опыта методико-практической работы в русле гуманистического подхода к преподаванию музыки в школе.

Выполнение в комплексе перечисленных задач занятий по предлагаемому учебному курсу способствует формированию и развитию гуманистического потенциала студентов.

Лекционные занятия призваны осветить историко-теоретические вопросы проблемы гуманизации школьного образования, в том числе музыкального, раскрыть сущность, принципы, цели, задачи данного процесса, обратить внимание студентов на действительное положение дел в направлении осуществления гуманизации в общеобразовательных школах.

На семинарах предполагается организация фронтальных дискуссий по некоторым вопросам исследуемой проблемы, обсуждение заранее подготовленных сообщений и рефератов, а также совместный анализ результатов профессионально-творческих заданий, выполнение которых связано с практической работой студентов на педагогической практике.

Практические занятия предусматривают выполнение системы методико-практических заданий, в основе которой – комплекс упражнений, подразумевающий работу студентов с методическим материалом. Комплекс упражнений включает в себя широкий спектр видов аналитической деятельности, активизирующих методическое мышление будущих учителей музыки: от детального анализа учебного материала с позиций требований процесса гуманизации до конструирования гуманистически ориентированного урока.

В процессе подготовки к семинарским и практическим занятиям по

предлагаемому спецкурсу каждый студент изучает и конспектирует рекомендуемую литературу, представляет в письменном виде выполненные упражнения, готовит реферат по одной из проблем, поставленных гуманизацией школьного образования.

Семинарские и практические занятия тесно связаны с педагогической практикой студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»). Осуществление данной связи предусмотрено целями и задачами занятий и происходит также за счёт включения вопросов, предполагающих личное наблюдение студентов-музыкантов за школьным учебно-воспитательным процессом.

Содержательный аспект. В содержании занятий по предлагаемому курсу предусмотрено два раздела, один из которых освещает теоретические и методические вопросы проблемы гуманизации школьного музыкального образования, а второй – намечает основные пути осуществления процесса гуманизации преподавания музыки в школе.

Каждое занятие, независимо от его формы, предполагает подробное раскрытие ряда вопросов, касающихся сущности процесса гуманизации и способствующих глубокому пониманию студентами обозначенной проблемы. Так, на первом занятии, в контексте истории педагогики, рассматриваются вопросы о личности ребёнка как высшей ценности для учителя; о роли нравственного и эстетического воспитания в развитии учащегося; о музыкальном воспитании как важной составляющей процесса развития личности в условиях гуманистического подхода; прослеживается развитие идеи гуманизации в XX веке, вплоть до нашего времени. В обзоре этой темы можно выделить несколько ключевых вопросов, отражающих действительное положение дел в области гуманистического направления в педагогике последнего столетия: роль школы в реализации идеи гуманизации человеческого общества через гуманизацию человека; новое педагогическое мышление против авторитарной педагогики, гуманизация современного образовательного пространства. В контексте данных вопросов студенты должны получить чёткую формулировку принципов гуманной педагогики и компонентов процесса гуманизации школьного образования, в том числе компонентов гуманизации преподавания музыки. Развитие гуманистических идей в истории массового музыкального воспитания и образования школьников предполагается оформить в отдельный вопрос.

Следующее занятие имеют своей целью подробное освещение таких педагогических явлений как педагогика сотрудничества и проблемное обучение, занимающих особое место в развитии идеи гуманизации школьного образования. Так, при рассмотрении первого указанного явления студенты призваны понять его сущность и основы, а также на примерах достижений педагогов-новаторов познакомиться со способами решения проблемы мотивации и стимулирования в теории и практике педагогики

сотрудничества. Кроме того, рекомендуется остановиться на вопросе реализации принципов педагогики сотрудничества в музыкальном воспитании школьников. При раскрытии теоретических основ проблемного обучения, гуманистических возможностей его методов, развивающего характера, а также особенностей применения проблемного обучения на музыкальных занятиях студенты получают представление о средствах гуманизации учебно-воспитательного процесса уроков музыки в школе.

Следующее занятие предполагает общий анализ современных школьных программ по музыке с точки зрения реализации в них гуманистических принципов; студенты учатся выявлять присутствие или отсутствие научно-теоретических и методических компонентов процесса гуманизации преподавания музыки в названных источниках.

Если на занятиях первого раздела преобладает научно-теоретический подход в изучении проблемы гуманизации школьного образования, то во втором разделе приоритет на стороне практической учебной деятельности студентов. Всё время отводится выполнению системы заданий, привлекающей внимание обучающихся к процессу гуманизации преподавания музыки. Так, на четвёртом занятии данного курса, следуя принципу индукции, студенты учатся выявлять гуманизационные компоненты преподавания музыки в школе, анализируя и сравнивая фрагменты учебного материала.

На данном этапе в учебной деятельности студентов доминирует исследовательская позиция. На конкретных примерах они изучают возможности осуществления гуманистического подхода, дают характеристику учебному материалу с позиции гуманизации школьного образования.

Следующее занятие посвящается определению студентами специально-предметного инструментария гуманизации преподавания музыки в школе. Здесь впервые студентам предлагается обработать учебный материал с учётом требований гуманизации школьного образования, опираясь на свои соображения по этому поводу. Основным видом деятельности студентов на пятом занятии должно стать конструирование макета гуманистически ориентированного музыкального занятия.

Последнее практическое занятие предлагается отвести обсуждению самостоятельно разработанных уроков музыки с учётом требований гуманизации образования. Продолжая деятельность по конструированию, студенты учатся комментировать своё отношение к гуманизации преподавания музыки, представленное в методических разработках. Кроме того, это завершающее занятие посвящается проблеме профессионально-личностной позиции учителя музыки в свете гуманизации преподавания «Музыки». Здесь подводятся итоги по результатам практической учебной деятельности студентов, формулируются ответы на вопросы о роли

профессионально-личностной позиции учителя в процессе гуманизации школьного музыкального образования, о влиянии гуманистически ориентированного учебного процесса на формирование личности школьника, о многообразии подходов к проблеме преподавания музыки в школе в свете гуманизации образования.

Краткие методические рекомендации. Принятие гуманистического подхода в преподавании будущими учителями музыки должно осуществляться через стимулирование их самостоятельной активности и интереса к исследовательской работе. Параллельно с развитием гуманистического потенциала студентов-музыкантов предполагается раскрытие основных понятий и педагогических терминов, встречающихся в связи с рассматриваемой проблемой и позволяющих адекватно анализировать и оценивать процесс гуманизации.

Принципиальное значение имеет активное обращение к системе методико-практических заданий, направленной на развитие гуманистического потенциала студентов-музыкантов, с помощью, которой они на основе приобретённых знаний практически осваивают идею гуманистического подхода в преподавании музыки.

Выбор учебно-методического материала для упражнений, раскрывающих смысл каждого задания, не должен ограничиваться рамками только одной школьной программы по музыке. Может быть использован также материал не входящий ни в одну из известных программных работ. Важно, чтобы он содержал в себе моменты, актуализирующие проблему гуманизации преподавания музыки в школе.

Важным методическим принципом должна стать сбалансированность продуктивной и репродуктивной деятельности студентов, соответствующая целям и задачам подготовки с учётом требований гуманизации школьного образования при общей повышенной рабочей атмосфере занятий. При этом студенты должны быть ориентированы, прежде всего, на творческую поисковую деятельность.

Существенное значение для проведения занятий по подготовке студентов с учётом требований гуманизации школьного образования имеет обращение к личному педагогическому опыту студентов, то есть связь с педагогической практикой, которая актуализирует необходимость процесса гуманизации и подчёркивает логичность и целесообразность предлагаемого курса.

Таким образом, специальный учебный курс для студентов может стать одним из средств гуманизации школьного образовательного пространства, при условии, что он имеет соответствующее содержание, целенаправленно организован и имеет четкую структуру. В предметной области «Музыка» эту роль, как представляется, может выполнить курс «Методические основы реализации принципов гуманной педагогики в профессиональной работе

учителя музыки» [3, С. 189-197].

Библиографический список

1. Беккер Л. И., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Общественные науки. 2009. № 12 (16). С. 132-140.
2. Гарашкина Н. В. Развитие образовательного пространства как условие гуманизации сельского микросоциума // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. № 2 (4). С. 64-71.
3. Королева И. А. Гуманистические принципы и методика их реализации в системе профессиональной подготовки учителя музыки: дис. ...канд. пед. наук / И. А. Королева. Москва, 2001. 219 с.

Training course for students as a mean of humanization in school education space

Irina A. Koroleva

Saratov state university

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: korolev-saratov@yandex.ru

The article gives a brief description of the special training course for students enrolled in the direction "Pedagogical education" (profile "Music"), which may, in the opinion of the author, to promote the humanization of school education space in the subject area "Music". In terms of content, methodological and methodical foundations the course focuses on the development of humanitarian potential of the future music teacher. Within the theoretical section of the course assumes familiarity with a number of issues in the field of humanization of educational space. The practical section provides for the implementation of the system of methodical-practical tasks, during which students learn to analyze and evaluate the school's educational process from the standpoint of humanization of educational space, to implement the idea of humanistic approach in teaching the subject "Music" to actively use its own research and creative skills.

Key words: humanization of educational space, training course.

References

1. Bekker L. I., Zhuravchik V. N. *Obrazovatel'noe prostranstvo kak sotsial'naya i pedagogicheskaya kategoriya (Educational space as a social and pedagogical category)* // *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo. Obshchestvennyye nauki*. 2009. № 12 (16). pp. 132-140.
2. Garashkina N. V. *Razvitie obrazovatel'nogo prostranstva kak uslovie gumanizatsii sel'skogo mikrosotsiuma (The development of the educational space as a condition of humanization of rural microsocium)* // *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus*. 2003. № 2 (4). pp. 64-71.
3. Koroleva I.A. *Gumanisticheskie printsipy i metodika ikh realizatsii v si-steme professional'noy podgotovki uchitelya muzyki (Humanistic principles and methods of their realization in the system of professional training music teacher): dis. ...kand. ped. nauk / I. A. Koroleva. Moskva, 2001. 219 p.*

ОРИЕНТАЦИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ

ПРАКТИКИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Ю. Степанова

Степанова Инга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования
Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета,
Красноярск, Россия
E-mail: stepanova-inga@mail.ru

Высшее педагогическое образование нуждается в обновлении гуманистического характера. С одной стороны, повышаются требования к педагогу в сложившейся социокультурной ситуации, с другой – наблюдается дефицит мотивации на освоение педагогической профессии, профессиональной направленности студентов педагогических направлений в вузах. Для разрешения обозначенного противоречия предлагается ориентировать образовательный процесс на достижение личностных образовательных результатов обучающихся. Обозначаются наиболее значимые моменты, которые важно учитывать при организации подготовки будущих педагогов. Предлагаются эвристические процедуры, позволяющие выстраивать гуманистически ориентированные стратегии построения образовательного процесса, позволяющие достигать личностных образовательных результатов на практике.

Ключевые слова: личностный образовательный результат, высшее педагогическое образование, педагог, гуманистически ориентированные стратегии, практика.

Аспектирование образования может производиться через обращение к ценностно-смысловому, морально-нравственному, социально-экономическому, психо-физиологическому слоям действительности, в которой оно происходит. Вместе с тем, следует отметить, что в настоящее время особый упор делается на социально-экономический аспект, в котором совершается наибольшее количество преобразовательных действий. Вместе с тем гуманизация образования в целом, высшего педагогического образования в частности предполагает связывание с его культурологическим, дидактическим, экзистенциальным, здоровьесберегающим контекстами, которым в образовательной практике часто не уделяется должное внимание. По мнению А.Д. Урсула, современное образование, не обеспечивая социальные потребности в настоящем, фактически игнорирует будущее, находя свое «комфортабельное» существование в «воспоминаниях о прошлом» [7].

В научных определениях образования «появляется» человек, не просто присваивающий культуру, а познающий и творящий ее [4]. Представление о воспитании как о формировании социально полезных качеств сменяется представлением о нем как о смыслопорождающем процессе, процессе интериоризации культурных ценностей. В понятии обучения образ запоминающего информацию ученика заменяется образом ученика,

распознающего и приумножающего знания, проявляющего себя в процессе познания как личность, субъект учения и жизнедеятельности. Обучение осмысливается как процесс «выращивания опыта быть личностью» [5].

Сегодня возникает потребность создания таких условий, такой образовательной среды, в которых знание в образовательном процессе не обретается пассивным образом, а активно конструируется познающим субъектом. При этом функция познания носит адаптивный характер и служит для организации опытного мира обучающегося как субъекта образовательного процесса. Особого внимания заслуживает подготовка педагога, от которого в настоящее время требуется готовность (способность) к преобразованию самого себя и своей профессиональной деятельности.

Главная проблема, принципиальная сложность, которая требует своего разрешения, состоит в том, что долгое время в ходе реформирования системы образования в трансформирующемся российском обществе слабо учитывался личностный фактор. Непосредственные субъекты модернизации педагоги (преподаватели) и учащиеся (студенты) представлены скорее в роли объектов, на которых направлены производимые извне изменения. В настоящее время наметилась новая тенденция, сложилось понимание того, что системообразующим фактором непрерывного образования служит осознанная общественная необходимость в постоянном развитии личности каждого.

Трансформация высшего педагогического образования подразумевает переход от трансляции и усвоения жестко заданных норм к созданию условий для личностного освоения педагогом образовательных, профессиональных контекстов, в которых большая или меньшая доля неупорядоченных смыслов, значений и схем поведения (деятельности) создает возможность: освоить имеющиеся коды культуры в их противоречивом многообразии и динамике; соотнести их на основе собственного опыта индивида с объективной социальной реальностью, своими личными целями, ценностями, потребностями и возможностями; освоить не только способы использования тех или иных элементов культуры, но и выйти в форме интеллектуального или поведенческого моделирования на уровень их изменения.

На наш взгляд, реализуемый в ФГОС ВПО компетентностный подход, наполняет лишь в некоторой степени содержание подготовки личностными составляющими. Избранный способ определения требований к результатам подготовки может удовлетворять работодателя, студента, но вовсе не способствует воспроизводству профессиональной культуры педагога, нуждается в доопределении требований к личностным результатам подготовки, усиления с позиций реализации принципов гуманизации и фундаментализации. Сегодня педагогу как никогда нужна способность воспринимать проблемы профессионально-педагогической деятельности и

образования с разных точек зрения. Требуется обнаруживать их сущность в контексте актуальных проблем адаптации образования к динамике социально-экономического развития, с позиций возможностей культурных преобразований социальной действительности, быть чуткими к изменяющимся запросам со стороны подрастающего поколения, родившихся в «ином» мире, понимать свои потребности, видеть актуальное состояние и зоны ближайшего развития. Нужны разумные риски, готовность выносить неопределенность, генерировать новые идеи, эмоционально-чувственное проживать преобразования, использовать внутренние механизмы для отслеживания динамики происходящих изменений, их успешности на уровне ощущений. Педагогу нужен диалектический подход, основанный на сочетании педагогического альтруизма и педагогического прагматизма, экстравертные и интравертные ценности педагогической деятельности, осознание индивидуальной и коллективной ответственности за качество педагогического труда, сохраняемые, оберегаемые традиции и привносимые, действенные инновации. Таким образом, можно утверждать, что требования к современному педагогу неуклонно возрастают, а, следовательно, нужно искать способы подготовки педагога к выполнению таких требований.

Вместе с тем сегодня обозначенная проблема усугубляется тем, что педагогическое образование получают студенты, которые сами имеют низкий уровень мотивации. Получение высшего образования современными студентами в незначительной степени связывается с соответствующей профессиональной деятельностью в будущем. Дефицит профессиональной мотивации подтверждается различными исследователями. По данным исследования, проведенного в РГПУ им. А.И. Герцена, уверенно ориентированы на педагогическую деятельность в сфере образования 22% студентов 2-3 курсов на сферу взаимодействия с людьми (менеджмент, сфера услуг и т.п.) – около 50% студентов [3, с.60]. Сопоставление различных данных, наши опросы показывают, что такая «картина» является весьма распространенной. В педагогический вуз абитуриентов приводит в лучшем случае интерес к овладению профессией в сфере «человек-человек».

Поэтому профессорско-преподавательскому составу вузов приходится решать, сегодня и придется дальше решать еще более сложную задачу – преодолеть «двойное» отставание мотивации – учебной и профессиональной.. Сегодня требует своего разрешения проблема подготовка такого педагога, который выступает «подлинным субъектом культуры и исторического действия» (В.И. Слободчиков), в условиях педагогического образования, которое является одним из самых распространенных в России (около 20% россиян – Гончаров С.А.), а, следовательно, не претендующего на элитность, в условиях отсутствия рынка педагогического труда, который мог бы задавать рамки конкурентоспособности выпускнику педагогического вуза.

Решение данной проблемы видится возможным в поиске ценностных оснований профессиональной деятельности в сфере образования, включения личности в процессы самореализации уже на этапе профессиональной подготовки в вузе, становление механизмов развития, раскрытие способности сохранения творческого аспекта педагогической деятельности даже при постоянно повышающихся требованиях нормативности.

Система педагогического образования, как констатируют многие исследователи, не успевает за теми изменениями, которые происходят в жизни современного человека. Как отмечает В.А. Сластенин в своем последнем докладе, который он готовил на международную научно-практическую конференцию «Педагогическое образование: вызовы XXI века» (сентябрь, 2010 г.), «педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов – функционирования и развития. Между тем у нас еще сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию».

Для изменения характера высшего педагогического образования, на наш взгляд, принципиально важным является понимание образовательного результата с позиций обеспечения качества в личностном аспекте, т.к. сегодня востребуемые профессионально значимые качества личности связываются не столько с объемом и прочностью полученного знания, сколько со способностью самостоятельно пополнять его, выявлять проблемы, обоснованно ставить и решать профессиональные задачи, вырабатывать критерии оценки и отбора наиболее эффективных из путей их решения. А значит, следует устанавливать связь образовательных результатов с личностными ресурсами (мотивационными, операционными, когнитивными), которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем и задач, в том числе и профессионального характера.

На наш взгляд, существует ряд принципиальных моментов, реализация которых в условиях внедрения ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» может способствовать подготовке педагога в вузе, способного отвечать требованиям времени в условиях сложившейся социокультурной ситуации, ориентировать на достижение личностных образовательных результатов. Ложатся эти моменты на плечи педагогических коллективов, реализующих основные образовательные программы подготовки. К ним следует отнести:

- понимание педагогического образования в целостном контексте его влияния на личность обучающегося, формирование «педагогического взгляда» на окружающую действительность;
- ценностно-смысловое ориентирование обучающихся в образовательном процессе;
- содействие самоопределению в деятельности при решении задач

образования;

- обеспечение диалектического соотношения фундаментальных компонентов содержания подготовки и гибких механизмов реагирования на изменение социокультурной среды;
- становление механизмов, обеспечивающих профессиональную мобильность и быструю переквалификацию, а не только общая профессиональная подготовка, способствующая продолжению образования;
- сочетание традиций профессиональной подготовки педагога с инновациями, отражающими передовой педагогический опыт, новые аспекты психолого-педагогических и социально-психологических исследований;
- овладение методологическими компетенциями для реализации практико-преобразующей деятельности в сложных и динамичных условиях развертывания образовательного процесса;
- органическое соединение педагогической практики с теоретическим обучением.

При проектировании образовательного процесса важно учитывать принципы неопределенности, сформулированные по отношению к гуманитарным системам:

- любая характеристика развития личности образующегося определяется в совокупности всем накопленным опытом взаимодействия с другими людьми;
- изменения в образующемся определяются его актуальным состоянием и совокупностью обстоятельств внешнего окружения;
- пути внутреннего преобразования информации не могут быть прослежены, так как механизмы восприятия и переработки любой информации скрыты от внешнего наблюдателя;
- результаты отдельных воздействий на человека не могут быть определены однозначно, они «переплетаются», интегрируются с предыдущими влияниями;
- внешнее описание результатов функционирования и развития педагогической системы в целом и образующихся в отдельности не всегда адекватно действительности в силу особенностей восприятия ее субъектами деятельности;
- при изучении каких-либо показателей развития личности не могут быть однозначно определены начальные параметры, так как они не совпадают с началом функционирования системы;
- до сих пор отсутствуют (да и возможны ли в принципе?) сколько-нибудь надежные средства диагностики состояния личности на входе в образовательное взаимодействие;
- невозможно претендовать на полную изученность таких феноменов как мировоззрение, направленность, поведенческие реакции и пр. [2].

Разработку гуманистически ориентированных стратегий реализации

образовательного процесса важно связывать с разрешением следующих моментов: порождение ценностных установок, смыслов, мотивов образовательной деятельности; обращение к источникам, а не вторичному (учебному) материалу; структурирование информации; проблематизация изучаемой темы; отбор содержания для минимизации объема передаваемой информации; использование компьютерных технологий; построение субъект-субъектных отношений в процессе познания и освоения действительности; единство и целостность способов познания мира и себя в этом мире; интеграция знаний; диалогизация образовательного процесса; поиск способов конструктивного взаимодействия и пр. [1]. Реализация обозначенных стратегий может быть представлена через сочетание эвристических процедур целеполагания, информационно-познавательного структурирования, осмысления опыта, достижений и перспектив, разворачиваемых во времени и взаимно дополняющих друг друга [6].

Как показывает практика, реализация гуманистических ориентированных стратегий в образовательном процессе на основе использования обозначенных выше эвристических процедур позволяет активизировать познавательную деятельность студентов за счет построения системы знаний на принципах открытости, гибкости, диалогичности, установления рефлексивных отношений со средой, с другими субъектами, с социокультурной ситуацией в целом. Образовательный процесс приобретает рекурсивный характер за счет обеспечения возврата к прошлому, ранее освоенному, и осмыслению его на более высоком уровне, с большей степенью личностной осознанности осваиваемого компонента содержания образования. Организуемая при этом совместная деятельность преподавателя и студента, которая направляется на постановку целей различного уровня, выявлению структурных компонентов предметного знания, их связей, отношений между отдельными действиями и операциями, входящими в состав соответствующего вида деятельности, по изучению возможностей переноса знаний и умений в новые условия, осознание целесообразности совершаемых действий как по отношению к самому себе, так и по отношению к внешней среде, обеспечивает переход от технологий «научения – усвоения» к созданию условий для «познания – понимания», предусматривающих рождение и становление «живого знания» личностного характера. Тем самым создаются реальные условия достижения в практике высшего педагогического образования личностных образовательных результатов.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П.

- Астафьева. 2012. №4. С. 57-61.
2. *Балашов М.М., Лукьянова М.И.* Возможно ли «измерить» образовательный процесс? // Наука и школа. 1999. №6. С. 51-56
 3. *Бордовский Г.А.* Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. 2010. №5. С. 60-66.
 4. *Лызь Н.А.* Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. №8. С. 16-26.
 5. *Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. №5. С. 29-37.
 6. *Степанова И.Ю.* Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: Монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 450 с.
 7. *Урсул А.Д.* На пути к глобальному образованию // Наука и образование. 2010. №1. С. 68-78.

Orientation to personal educational result of the student as a factor of the humanization practice of the higher pedagogical education

Inga Y. Stepanova

The Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Siberian Federal University"
79, Svobodny Avenue, Krasnoyarsk, 660041, Russia
E-mail: stepanova-inga@mail.ru

Higher education needs to be updated humanistic character. On the one hand, there are high requirements to the teacher in the current socio-cultural situation, on the other there is a lack of motivation for the development of the teaching profession, professional orientation of students of pedagogical specialties in higher education. To resolve above mentioned contradiction it is offered to focus the educational process on achievement of personal educational results of students. The most meaningful moments are designated. It is important to take into account these moments during the organization of training of future teachers. Heuristic procedures are offered. They allow building the humanistically focused strategies of construction of educational process and achieving personal educational results in practice.

Keywords: personality educational result, higher pedagogical education, teacher, humanistically focused strategies, practice.

References

1. *Adol'f V.A., Stepanova I.Ju.* Didaktika: ot taktiki peredachi social'nogo opyta k strategijam dostizhenija obrazovatel'nyh rezul'tatov (Didactics: from transfer tactics of social experience to the achievement strategies of educational results) // *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2012. №4. pp. 57-61. (in Russian)
2. *Balashov M.M., Luk'janova M.I.* Vozmozhno li «izmerit'» obrazovatel'nyj process? (Is it possible to "measure" the educational process?)// *Nauka i shkola*. 1999. №6. pp. 51-56 (in Russian)
3. *Bordovskij G.A.* Osobennosti razvitija sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija (Development features of modern pedagogical education)// *Pedagogika*. 2010. №5. pp. 60-66. (in Russian)

4. Lyz' N.A. Vzgljad na paradigmy i izmenenija v pedagogike (Look at the paradigms and changes in pedagogy) // *Pedagogika*. 2005. №8. S. 16-26. (in Russian)
5. Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoj dejatel'nosti i osobnosti professional'nogo obrazovanija pedagoga ((The nature of teaching and teacher`s vocational education) // *Pedagogika*. 2010. №5. pp. 29-37. (in Russian)
6. Stepanova I.Ju. Stanovlenie professional'nogo potenciala pedagoga v processe podgotovki (Formation of teacher`s professional potential in the preparatory process): Monografija. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2012. 450 p. (in Russian)
7. Ursul A.D. Na puti k global'nomu obrazovaniju (Towards to global education) // *Nauka i obrazovanie*. 2010. №1. pp. 68-78. (in Russian)

«МОДЕРНИЗАЦИЯ» ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИИ ОПЫТА РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

А.П. Бредихин

Бредихин Анатолий Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, член Союза дизайнеров РФ, член Союза художников РФ, декан художественно-графического факультета, Курский государственный университет, Россия

E-mail: breaan-1@mail.ru

Автор статьи размышляет о миссии образования в контексте традиций национальной культуры и искусства. В поле зрения автора оказываются идеалы образования и воспитания, их эволюция в условиях масштабных социокультурных трансформаций. Особое внимание автором обращено на противоречивость и сложности реализации идеалов воспитания. Автор рассуждает о сложностях обретения молодежью этнокультурной идентичности, о роли искусства в приобщении юношества к традициям и ценностям национальной культуры, опасностях социальной стратификации в обществе, деструкции общественной морали, размывании традиционных идеалов воспитания.

Ключевые слова: традиции общества, национальная культура и искусство, идеалы образования и воспитания, социальное воспитание, миссия образования.

Система образования в России по-прежнему находится в состоянии непрерывного «реформирования»; уже никто из работников образования не в силах понять конечные цели «модернизации» среднего и профессионального образования, оценить меру соответствия внедряемых новшеств общественным идеалам и ожиданиям. Ныне образование свелось по сути исключительно к обучению, предельно формализовав и выхолостив всю социально-нравственную основу воспитания, весь его культурный базис. Реформы последних двух десятилетий так и не смогли внятно объяснить обществу, каково содержание общественного идеала воспитания, какой человек и с каким набором личностных характеристик востребован нынешней системой общественного мироустройства, вписывается в общественную мораль и ее

ценностно-смысловые ориентиры? Как отмечает А.В. Репринцев, «сегодня уже очевидно существо «модернизации» всей системы образования: *происходит явная трансформация миссии школы, ее социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе*, в системе образования, изменяется его социальный статус и профессиональные функции, а вместе с ними – и образовательные технологии; под лозунгом «укрупнения» *стремительно сокращается количество школ, особенно – сельских*; происходит *дифференциация школ на «школы для социальной элиты» и «школы для всех остальных»*; из образования *уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества*; школа и учитель *оказывается под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров; бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков* [12, с.247-259]... За всем этим валом внешнего давления на школу и учителя стоит *тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок....* Но самое главное и тщательно скрываемое – в образовательной практике под знаменем «технологизации» *происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности....* Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность [16, с.12].

Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников школы, превращение учителя в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение учителя самой возможности выражать свое собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности (в подготовке будущих граждан к которой и состоит весь смысл деятельности педагога!), выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств, полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей – родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора, самостоятельности в принятии жизненно-важных решений. Это означает, что молодой человек, только что закончивший школу, стремится избежать моральной ответственности за совершаемый выбор и собственные поступки, старается переложить эту ответственность на других... – Это и есть современный вариант проявления «социальной зрелости» личностью, освоения ею и «норм и ценностей современного гражданского общества» [15, с.24-42]...

Большая часть проблем современной школы связана с социальным

расслоением в обществе, социальной стратификацией. Отсюда и отличия в трактовке такого важнейшего элемента образовательной системы, как идеал образования и воспитания, понимания сути «социального заказа школе». Об этом вполне убедительно и справедливо пишет А.В. Репринцев: «Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого «социального заказа школе». Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекцией отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным «итогом» их совместной работы по «производству» общественно необходимого человека, «вписывающегося» в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма интегрирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества» [9, с.26-39]. Анализируя Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), А.В. Репринцев отмечает, что в нем «нет ни слова о «социальном заказе», о прообразе той личности, которую система образования должна «производить»... Все вполне логично: каждый социальный слой (каждый социальный класс!) самостоятельно определяют для себя идеал воспитания, имея в виду сферы и виды деятельности, к которым они себя предназначили... Следовательно, если каждый социальный слой самостоятельно вырабатывает и артикулирует свой собственный образ воспитанности и идеал воспитания, то, видимо, у нас сегодня нет общего, единого, типичного для нашей национальной культуры представления о личности, которую институты образования и социального воспитания должны готовить к жизни и труду в этом обществе. Значит, новый закон лишь закрепляет социально-стратификационный подход в понимании идеала воспитания, в интерпретации путей и способов обретения такой личности. Значит, вся система образования неизбежно будет работать на закрепление статусных отличий отдельных социальных слоев и групп в получении качественного и полноценного образования и воспитания. Значит, образование само становится фактором социальной стратификации, усиливая неизбежные диспропорции в образе жизни отдельных социальных групп, закрепляя их социально-экономическое и культурное неравенство... Тем самым система образования неизбежно углубит кризис идентичности в обществе, расколется, усилит противоречия между отдельными социальными стратами» [17, с.18-23].

Школа и вся система образования может работать на консолидацию общества, его сплочение только тогда, когда у общества есть целостное, совокупное, универсальное представление об идеале образованности, эталоне

воспитанности, когда есть понимание того, какой человек, с каким набором личностных качеств вписывается в существующую модель общественных отношений. Если же общество разделено на отдельные страты, если каждая такая страта обособляется и формирует свое представление об идеале, то школа неизбежно окажется перед выбором: на какую общественную идеологию ориентироваться, какому социальному слою служить, чьи образовательные потребности удовлетворять. В условиях, когда финансовые возможности школы весьма ограничены, когда ее социальные функции определяются преимущественно слоем социальной элиты (достаточно вспомнить хотя бы призыв к бизнесу идти в образовательные учреждения и оценивать качество их деятельности!), когда имущественное неравенство в обществе достигло гигантских размеров и стало непреодолимой преградой на пути общественного диалога, школа оказывается между Сциллой и Харибдой общественных противоречий, выбирая не люмпенизированное большинство, а богатое меньшинство; ориентируясь не на нищающую и скатывающуюся в пропасть маргинальности трудовую часть большинства общества, а паразитирующую и откровенно кичащуюся своим богатством часть меньшинства, социальное положение которой не связано напрямую с мерой ее вклада в общественный прогресс и реальную экономику страны, ведущей откровенно аморальный образ жизни...

Главной причиной, усиливающей кризис современного образования, «становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни?»... Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершать свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответы на эти вопросы, что школа и университет формирует чаще всего установку на лицемерие, на ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми» [18, с.18-25]. Трудно не согласиться с этим выводом философа: образование сегодня действительно оказывается вне жизни, вне реалий социального бытия человека, все заметнее отрывается от них. К этому же выводу приходит И.Е. Булатников, убежденный в том, что «прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы

социальных отношений с внешним миром» [1, с.11-27; 2; 5, с.23-35; 6, с.79-90; 7, с.60-72]...

Конечно, основу в понимании идеалов воспитания, реализуемых системой образования, задает общественная мораль, складывающаяся система нравственных императивов, регламентирующих границы свободы и ответственности личности, формирующих представление о должном в поведении и отношениях между людьми. Ее деструкция, размывание границ должного, обретающая сегодня вполне устойчивые лексические штампы («каждого – своя мораль», «сколько людей – столько и принципов», «своя рубашка ближе к телу» и др.), указывает на опасный и весьма сомнительный дрейф в сторону социальной аномии, индивидуализации социального бытия, эгоизации сознания человека, отторжения межпоколенческих связей, разрушение коллективистских начал в образе жизни людей, в традиционных способах строительства отношений между людьми в русском социуме. Об этих тенденциях достаточно подробно и убедительно пишет И.Е. Булатников, характеризуя негативные последствия деструкции общественной морали в современном российском обществе [2; 4, с.24-30; 7, с.60-72].

Современная социальная элита, словно не слышит глас всеобщего недовольства и возмущения, словно не видит и не понимает тенденций усиливающего раскола в обществе, продолжая «модернизировать» всю систему образования, внедряя с каждым днем все новые и новые идеи, модели, технологии, которые никак не соотносятся с традициями российского образования, не ложатся на духовный опыт и нормы культуры русского этноса [8, с.14-35]. «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций... является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности.... Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы... Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов [3, с.146-152]... Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений.... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное разложение, духовное опустошение,

распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними [10, с.26-39].

Эта ситуация неизбежно ведет к массовому выходу в самостоятельную жизнь целого поколения молодых граждан страны, не окультуренных опытом и ценностями прежних эпох, не впитавших в себя все высокие гуманистические идеалы и ценности русской национальной культуры и искусства. Примеров «первых ласточек» такого рода «образования» и «воспитания» уже достаточно много. Например, весьма убедительные доказательства происходящих в социальном воспитании процессов приводит в своих публикациях И.С. Сухоруков [19, 20], отмечающий, что социокультурная ситуация в обществе работает на усиление кризиса идентичности, размывание социально типичного в сознании молодежи, в понимании подростками и юношеством важнейших, экзистенциальных основ человеческого бытия. Эмпирические и статистические данные, которые приводит в своих публикациях И.С. Сухоруков, «показывают, что небольшая часть молодых людей (только 12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов!) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны [19, с.274]. По данным И.С. Сухорукова, на вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»? абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические данные свидетельствуют о том, что у детей и молодежи исчезает установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам общества. Кроме того, И.С. Сухоруков подчеркивает: «В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [20, с.297-298].

С позицией И.С. Сухорукова солидарен и А.В. Репринцев, который

говорит о прогнозируемых «результатах» такой «модернизации»: «Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи. Идентичность представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично войти в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную, – референтную, комфортную, релевантную. Как отмечают психологи, идентичность – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного Я, своей принадлежности к конкретному социуму, готовностью к реализации добровольно принимаемых на себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости своих индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности личности, для человека чрезвычайно важная социальная «солидарность» – «ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» [13, с.6-17].

А.В. Репринцев подчеркивает: достижение идентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, созидательное влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии. В этом плане *особую роль играют подростковый и юношеский возраст*, когда завершается формирование характера личности, происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых [10, с.26-39]. Размывание этно-типичного в культуре, вытеснение национальной культуры продуктами «массовой», глобализирующейся культуры неизбежно ведет к «патологии идентичности» (Э. Эриксон), «регрессии личности к инфантильному уровню», стремлению молодежи как можно дольше отсрочить обретение взрослости; порождает смутное, но устойчивое состояние тревоги, чувство социальной изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и

неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [11, с.131-137]. Эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде подростков и юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, анонии, самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам...

Анализируя современную социокультурную реальность, соотнося желаемое с действительным, возможное с реальным, меру влияния идеалов воспитания на образовательную практику, А.В. Репринцев отмечает, что «антропологические параметры» должны быть главным, основным индикатором успешности или неуспешности, целесообразности или нецелесообразности осуществляемых социальных реформ. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами: «модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже.... Но, думается, что самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружилось «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... «Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность [14, с.75-93].

Библиографический список

1. Булатников И. Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М.: Издательство «АИРО-XXI», 2015. С.11-27.
2. Булатников И. Е. Воспитание ответственности. Монография. Курск: Мечта, 2011.
3. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.

4. Булатников И. Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. Т.П. 2012. №5. С.24-30.
5. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
6. Булатников И. Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79-90.
7. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.
8. Булатников И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С.14-35.
9. Репринцев А. В. В поисках идеала Учителя. Курск: КГПУ, 2000. 272 с.
10. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
11. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.
12. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание гражданина? // Культура и образование в системе факторов социально-экономической модернизации России: Материалы Восьмой межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева. Курск: Изд-во «Мечта», 2011. С.247-259.
13. Репринцев А. В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.
14. Репринцев А. В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75-93.
15. Репринцев А. В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
16. Репринцев А. В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск: Мечта, 2013. С. 5-19.
17. Репринцев А. В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т.П. 2012. №5. С.18-23.
18. Репринцев А. В. Социализация и воспитание современной молодежи сквозь призму «модернизации» и обеспечения безопасности страны // Известия Российской академии образования. 2012. №2 (22). С.18-25.
19. Сухоруков И. С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева, О.А. Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск: ООО «Мечта», 2015. 404 с. С.270-276.
20. Сухоруков И. С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-

практической конференции/ Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск: ООО «Мечта», 2016. С.287-301.

Modernization of education in the context of humanistic tradition and experience of Russian national culture

Anatoly P. Bredikhin

Kursk State University
33, Radishcheva str., Kursk, 350000, Russia
E-mail: breaan-1@mail.ru

The author reflects on the mission of education in the context of traditions of national culture and art. In the view of the author are the ideals of education and training, their evolution in terms of large-scale socio-cultural transformations. Particular attention is drawn to the contradictions and complexity of the implementation of the ideals of education. The author talks about the difficulties of finding youth ethnic and cultural identity, the role of art in introducing young people to the traditions and values of the national culture.

Keywords: tradition, society, national culture and temptation-tion, the ideals of education and training, social education.

References

1. Bulatnikov I. E. «Krizis kulturyi» i russkoe obrazovanie: sotsialno-nravstvennyie osnovyi sohraneniya i vosproizvodstva russkogo mira // Russkiy mir i russkoe obrazovanie v usloviyah globalizatsii kulturyi. Perechityivaya filosofsko-pedagogicheskuyu antropologiyu E.P. Belozertseva. Monografiya ("The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Monograph) / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. - M.: "AIRO-XXI» Publishing House, 2015. 256 p. pp.11-27. (in Russian)
2. Bulatnikov I. E. Vospitanie otvetstvennosti (Responsibility Education). Monograph. - Kursk: The Dream 2011. (in Russian)
3. Bulatnikov I. E. Destruktsiya moralnogo soznaniya sovremennogo rossiyskogo obshchestva kak problema teorii i praktiki sotsialnogo vospitaniya molodezhi (The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people) // Herald campfire-State University them. A.N. Nekrasov. 2012. № 1. Series "Pedagogic. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika». pp. 146-152. (in Russian)
4. Bulatnikov I. E. Destruktsiya obshchestvennoy morali kak problema sovremennogo sotsialnogo vospitaniya molodezhi (The destruction of public morality as a problem of modern social-foot youth education) // Yaroslavl Pedagogical Gazette. T.II. 2012. №5. pp. 24-30. (in Russian)
5. Bulatnikov I. E. Razvitie sistemyi нравstvennyih tsennostey molodezhi v usloviyah krizisa kulturyi: dialektika vechnogo i vremennogo (Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal) // Psychological-Pedagogical search. 2012. №4 (24). pp.23-35. (in Russian)
6. Bulatnikov I. E. Sotsialno-nravstvennoe vospitanie studenchestva v kontekste formirovaniya predstavleniy molodezhi o sotsialnoy svobode i otvetstvennosti lichnosti (Social and moral education of students in the context of form-ing youth perceptions of social freedom

- and personal responsibility) // Psychological-Pedagogical search. 2011. № 1 (17). pp. 79-90. (in Russian)
7. Bulatnikov I. E. Sotsialno-nravstvennoe razvitie molodezhi v usloviyah destruktzii obschestvennoy morali (The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality) // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). P.60-72. (in Russian)
 8. Bulatnikov I. E. Eticheskie osnovyi russkogo obrazovaniya v zerkale natsionalnoy istorii i kulturyi: perechityivaya nasledie K. D. Ushinskogo (Ethical foundations of Russian education in the mirror of the national history and culture: heritage rereading K.D. Ushinskiy)// Proceedings of the RAO. 2014. №3. pp.14-35. (in Russian)
 9. Reprintsev A. V. V poiskah ideala Uchitelya (In search of the ideal Teacher). Kursk: KGPU, 2000. 272p. (in Russian)
 10. Reprintsev A.V. Antropologicheskoe izmerenie sotsialnyih reform: ot krizisa identichnosti – k destruktzii kulturyi etnosa (The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture) // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). pp.26-39. (in Russian)
 11. Reprintsev A. V. Metodologicheskie problemyi sovremennogo sotsialnogo vospitaniya molodezhi ili est li segodnya sotsialnyiy zakaz na vospitanie kollektivistov? (Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists?) // Bulletin of the Kostroma State University. 2011. №4. pp.131-137 (in Russian)
 12. Reprintsev A. V. Metodologicheskie problemyi sovremennogo sotsialnogo vospitaniya molodezhi ili est li segodnya sotsialnyiy zakaz na vospitanie grazhdanina? (Methodological problems of modern social education of young people or is there a social demand for the education of the citizen?) // Kultura i obrazovanie v sisteme faktorov sotsialno-ekonomicheskoy modernizatsii Rossii: Materialyi Vosmoy mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Pod red. A.V. Reprintseva. Kursk: Izd-vo «Mechta», 2011. 534 s. S.247-259. (in Russian)
 13. Reprintsev A. V. Patriotizm i grazhdanstvennost kak bazovyye tsennosti samosoznaniya russkogo etnosa (Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos) // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). pp.6-17. (in Russian)
 14. Reprintsev A. V. Problemyi priobscheniya yunoshstva k istorii i kulture Otchego kraya v kontekste traditsiy i opyita russkoy pedagogiki (Problems of familiarizing young people to the history and culture of the region in the context Why traditions and experience of Russian pedagogy) // Proceedings of the RAO. 2014. № 3 (31). pp.75-93. (in Russian)
 15. Reprintsev A. V. Razvitie kapitalizma v rossiyskom obrazovanii: vzglyad iz provintsialnogo vuza (The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university) // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). pp.24-42. (in Russian)
 16. Reprintsev A.V. Russkaya shkola v kontekste globalizatsii kulturyi: ot burzhuaznyih reform – k probuzhdeniyu samosoznaniya etnosa. Predislovie ko vtoromu izdaniyu knigi (Russian school in the context of the globalization of culture, from bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book)// Belozertsev E.P. The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk: The Dream, 2013. pp. 5-19. (in Russian)
 17. Reprintsev A. V. Ryinochnyy tip lichnosti kak «sotsialnyiy zakaz» sovremennomu sotsialnomu vospitaniyu: traditsii etnosa i debri «modernizatsii» (Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization") // Yaroslavl Pedagogical Gazette. T.II. 2012. №5. pp.18-23. (in Russian)
 18. Reprintsev A. V. Sotsializatsiya i vospitanie sovremennoy molodezhi skvoz prizmu «modernizatsii» i obespecheniya bezopasnosti strany (Socialization and education of today's

youth through the prism of "modernization" and ensuring the country's security)// Proceedings of the Russian Academy of Education. 2012. №2 (22). pp.18-25. (in Russian)

19. Sukhorukov I. S. Etnokulturnaya identichnost kak rezultat sotsializatsii lichnosti: missiya institutov sotsialnogo vospitaniya v usloviyah globalizatsii kulturyi (Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture)// Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev, O.A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2015. 404 p. pp.270-276. (in Russian)

20. Sukhorukov I. S. Etnokulturnaya identichnost kak fenomen sotsialnogo vospitaniya: osobennosti formirovaniya v polikulturnom mire (Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world)// The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk: LLC "Dream", 2016. 580 p. pp.287-301. (in Russian)

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕГУМАНИСТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В.В. Кулишов

Кулишов Владимир Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и социальной педагогики факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, Россия
E-mail: knyazsilver@mail.ru

В статье представлен анализ методологических и гносеологических ограничений современной педагогической науки. Даны признаки системного кризиса, переживаемого сегодня педагогикой, описаны отношения философии и педагогики в современных условиях. Обоснована необходимость для педагогической науки формирования интегрированного представления о полисистемной организации человека как целостности, где линией интеграции станет его движение к самому себе, к самоосуществлению и самоактуализации. Обосновано понимание образования как специально организованного целенаправленного процесса актуализации смыслов и способов бытия человека, обеспечивающих реализацию полноты человеческого качества. В статье уточнено понимание природы детства в системе современных знаний о человеке, обоснованы принципы и уточнено содержание педагогической деятельности в социокультурных условиях современности.

Ключевые слова: принципы педагогики, содержание образования, кризис педагогики, человеческое качество, методология педагогики, воспитание, самоактуализация, развитие ребенка, девиация, редукционизм, релятивизм, девиантология.

Гуманизация образования, являясь тенденцией культурно-цивилизационного развития педагогической реальности, в двадцатом веке

приобрела масштаб и получила повсеместное признание. Гуманизация образования, при всей противоречивости и неоднозначности этого процесса, со всей очевидностью является свершившимся в двадцатом столетии фактом. Гуманизация образования предполагает в роли приоритетов человекоориентированные философские идеи, непрерывность и доступность образования для каждого члена общества, смысловую переориентацию образовательных целей на работу с человеческим качеством, новый тип профессионального мышления и поведения педагога, предполагающий личностно-гуманную ориентацию.

Сегодня процесс гуманизации образования представляет собой явление сложное и самоорганизующееся, наполненное событиями и движением, с признаками «конца Определенности», «бифуркациями», описанными И. Пригожиным [5]. По нашему убеждению, сегодня гуманистическое образование приблизилось к очередной точке бифуркации. Можно предположить, что процесс гуманизации образования в двадцать первом веке будет представлять собой новую структуру после прохождения точки бифуркации; флуктуации этого процесса будут обусловлены особенностями формирующейся сегодня социокультурной реальности. Каков же будет результат этой бифуркации? Какое влияние современный мир окажет на гуманизацию образования? На какой бифуркационной ветви окажется гуманистическая педагогика в третьем тысячелетии?

Замечательный немецкий педагог и теоретик образования Фридрих Фребель утверждал однажды, что существуют времена, когда образование становится средоточием общественного интереса. Эти эпохи предъявляют педагогике свои особые требования, которые можно назвать вызовами времени. Попытаемся проанализировать эти вызовы, отметив, что речь пойдет только об определенном (имеющем отношение к гуманизации образования) срезе этих вызовов, а не обо всех их характеристиках.

Прежде всего, необходимо отметить, что частью глобального кризиса, переживаемого сегодня человечеством является кризис в области современного педагогического знания. Известные педагогические концепции, претендовавшие не так давно на принципиальную новизну и эффективность, потеряли свой инновационный потенциал. Педагогические усилия прошлого века так и не породили нового типа человека, превосходящего существующего в духовном и умственном развитии. Многочисленные попытки реформировать образование в конечном итоге привели лишь к изменению его внешних организационных форм. Современный кризис педагогики протекает на фоне массового отказа от идеалов единой европейской культуры с единым типом рациональности. На смену ей приходит реальность «мультикультурализма», опирающаяся на манифесты постмодернизма, ценности массового потребления и радикального гедонизма.

Современная российская педагогическая реальность существенно отличается от той педагогической реальности, которая имела место быть в нашей стране всего лишь несколько десятков лет назад. Под педагогической реальностью мы понимаем совокупность явлений объективной, субъективной и трансцендентной реальности, оказывающей существенное влияние на воспитание человека. Педагогическая реальность представляет собой отношение между исторически сложившимся в результате реализации педагогических целей и замыслов теоретическим, практическим и духовным опытом человечества и педагогической действительностью [2]. Педагогическая реальность отражена в опыте конкретного субъекта педагогической деятельности. Опыт существует “здесь и сейчас”, действует по отношению к субъекту педагогической деятельности и осознается как органично ему принадлежащий.

Одной из черт современной педагогической реальности является ее парадигмальная множественность [2]. В философии науки под парадигмой понимается совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества. Если отнести эту характеристику к педагогическому контексту, то педагогическая парадигма представляет собой совокупность смыслов, ценностей, принципов, установок и правил, определяющих границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия. Обычно преобладающая в данный исторический период педагогическая парадигма задает образец, модель восприятия и объяснения педагогических явлений, а также определяет основания для выбора методов их исследования и преобразования.

Сегодня в отечественном образовании одновременно существуют по меньшей мере три принципиально различных парадигмы – это парадигма традиции, технократическая парадигма и гуманитарная парадигма. Характеристики этих парадигм достаточно полно описаны в педагогической литературе [2]. Соотнесение этих педагогических парадигм с господствующими в тот или иной исторический период научными парадигмами обнаруживает любопытный факт. Каждая из педагогических парадигм в орбите своего педагогического внимания содержит лишь те фрагменты объективной, субъективной и трансцендентной реальности, которые на данный исторический момент профессионально были освоены тем или иным субъектом педагогической деятельности. Поэтому, несмотря на широкий исторический спектр вариантов построения педагогической деятельности в границах парадигмы традиции, техногенной и гуманитарной парадигм, сегодня в отечественной педагогике практически отсутствуют модели педагогической деятельности, которые содержали бы в себе педагогические ответы на вызовы современной реальности и могли бы обеспечить подготовку к взаимодействию с новой реальностью во всем ее

многообразии.

В этой связи, можно зафиксировать противоречие между сложившимися в прошлом и господствующими сегодня в российском образовании перечисленными выше педагогическими парадигмами – с одной стороны и совершенно новыми установками, правилами, мировидением и миропониманием, которое несет с собой современная реальность. Эта реальность имеет ряд принципиальных характеристик, с которыми человечество ранее не сталкивалось. Речь идет о той реальности, которую именуют «массовой потребительской культурой», экспансия которой отмечается многими философами, социологами и антропологами. По мнению Я. И. Гилинского [1] наиболее значимыми для современной реальности характеристиками являются: 1) глобализация; 2) «виртуализация» жизнедеятельности; 3) релятивизм/ агностицизм с его относительностью любого знания и полипарадигмальностью; 4) отказ от иллюзий построения «благополучного общества»; 5) представление о власти как всегда насилия; 6) критицизм по отношению к власти и возможностям науки; 7) фрагментарность мышления как отражение фрагментарности бытия; 8) консьюмеризм сознания и жизнедеятельности; 9) глобализация многих видов девиантности; 10) рост корыстной девиантности; 11) ретретистские формы девиантности; 12) повышение роли и значения позитивных девиаций (творчества).

В происходящих социокультурных трансформациях претерпевает метаморфозы и феномен человека. Происходит его дивергенция, складываются разные типы массовой личности, которые поляризуются, проходя путь от традиционной целостной константной личности через личность гибкую, периодически заново устанавливающуюся до личности, непрерывно меняющейся, исчезающей и возникающей в новом качестве [7]. Формируется новый антропологический тип человека. Если мы обратимся к современным исследованиям, посвященным проблемам развития современного общества и его влияния на характер социально-антропологических процессов современности, то заметим, что имеется, лишь совокупности значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих происходящие перемены. Гуманистической педагогике приходится пользоваться этим неполным знанием, осуществляя своего рода «методологическое заражение» ошибками и противоречиями других наук.

Например, в последние годы в гуманитарных науках получили широкое распространение представления о том, что массовая потребительская культура формирует особый антропологический типа «человека-потребителя» [6]. В исследованиях по этой проблеме можно заметить две позиции по отношению к формирующемуся «человеку-потребителю». Первая позиция, условно можно ее назвать

«девиантологической»: педагоги рассматривают «человека-потребителя» как отклонение от нормы человеческого качества (девиацию) и пытаются найти педагогическое содержание, пути и инструменты предупреждения этой девиации. Вторая позиция, условно можно назвать ее «сопровождающей»: педагоги не считают «человека-потребителя» девиантом, а предлагают формировать потребительскую культуру, не усматривая в потребительстве угроз для развития и самоактуализации растущего человека. Отмечая глубину и убедительность аргументов обеих сторон, тем не менее необходимо обратить внимание на одну методологическую ошибку, которую допускают обе стороны. Речь идет об основаниях выбора позиции в понимании природы девиантного. Если внимательно изучить гносеологический потенциал исходных методологических оснований большинства существующих теорий отклоняющегося поведения, то он окажется ограниченным. В современной девиантологии фактически отсутствует единый девиантологический дискурс о сущности норм. Сложившиеся методологические подходы социологии и психологии отклоняющегося поведения обладают признаками релятивизма и редуционизма. Редуционизм понимается как сужение объектно-предметной области девиантологической теории. Редуционизм проявляет себя там, где в поле зрения исследователя попадает не собственно проблема «норма-отклонение», а одна из проекций этой проблемы, например, «адаптация/дезадаптация» (психология) или «соответствие/несоответствие распространенным в данный момент образцам» (социология). Фактически, в этом случае сложная и многогранная проблема, требующая комплексного анализа, сводится к одному из своих аспектов. Это ограничивает эвристический и прагматический потенциал девиантологической теории, вследствие игнорирования части процессов, явлений и связей, имеющих отношение к предмету. В некоторых случаях это приводит к подмене предметной области. Релятивизм проявляет себя как отказ от ценностных суждений, что ограничивает область применения теории нормами второго порядка, без выхода на концептуальные обобщения относительно «патологичности» или «нормальности» практики. Как релятивизм, так и редуционизм препятствуют девиантологической теории в реализации ее базисных задач: объяснение природы девиантности, ее причин, разработке соответствующих технологий.

В этой связи, можно зафиксировать весьма любопытную с методологической и гносеологической точек зрения ситуацию, в которой сегодня невольно оказывается педагог, взявшийся за решение проблем воспитания растущего человека в условиях массовой потребительской культуры. Если некритично опираться на потенциал социологического и психологического знания, то можно без труда обосновать девиантность и даже некую патологичность массовой потребительской культуры и

девиантность порождаемого ею типа «человека-потребителя». Однако, эту «ненормальность» в рамках других привычных нам биологических, социологических и психологических концепций девиантности мы не можем ни обосновать, ни объяснить, поскольку обобщенного понимания нормы, восходящей к онтологии человечества и общества, эти концепции не предполагают. В современной девиантологии фактически отсутствует единый девиантологический дискурс о сущности норм.

Обычный ход при формировании ответов на вызовы времени в образовании всегда состоял в том, что идеалы образованности черпались из философии. Эти знания позволяли образованию найти ответы на вопросы: «что собой представляет человек вообще и ребёнок в частности?», «какова сущность человека, природа и его основные свойства?», «где границы внешнего влияния на эту природу?», «каковы цели этого влияния?». Именно ответы на эти вопросы задавали содержание прочих функциональных элементов образования: кто, чему и как должен учить и воспитывать? Однако, по целому ряду причин, философия сегодня больше не воспринимается в современном обществе как источник картины мира, в рамках которой разворачиваются практики [2]. «Неклассическая ситуация» в самой философии укрепляет это положение. Поэтому функция философии – транслировать в образование предельную для человека картину мира потеряла тот общекультурный смысл, который она имела до середины прошлого века.

Все описанные выше обстоятельства ставят гуманистическое образование в чрезвычайно сложную ситуацию, поскольку становится невозможным понять, кого должна формировать школа, каковы идеалы образованности. Как следствие – возникают затруднения и колебания в определении целей и содержания образования. Поэтому, сегодня становится необходимым на основе совокупного научного знания прошлых веков составить интегрированное педагогическое представление о полисистемной организации человека как целостности, где линией интеграции станет его движение к самому себе, к самоосуществлению и самоактуализации [4]. Обращение к человеку в его целостности выводит образование на необходимость работы с человеческим качеством в его философском понимании. В этой логике образование может быть понято как специально организованный целенаправленный процесс актуализации смыслов и способов бытия человека, обеспечивающих реализацию полноты человеческого качества [2]. Очевидно, что в таком контексте формулировки человеческого качества, появившиеся в разные эпохи и подчеркивающие разные стороны человеческой природы являются недостаточным, неполным и односторонним, так как они задают параметры прежних социальных отнесений, позволяя работать с частичным, но не целостным человеком. Ведь человек – это экзистенциальное, биологическое, социокультурное,

исторически конкретное, духовно активное существо, принадлежащее разным по своей природе системам: Вселенной, живой природе Земли, социуму в его цивилизационном и культурном движении во времени и пространстве.

В круг задач образования должны быть органично включены задачи построения целостного контекста понимания природы человека как педагогического феномена, поиска педагогического содержания, путей и инструментов, обеспечивающих реализацию полноты человеческого качества в социокультурном пространстве современного мира. Избранный аспект рассмотрения человека как философско-педагогической категории требует уточнения статуса детства в системе современных знаний о человеке. Очевиден, в этой связи, пафос педагогической деятельности, центральное назначение которой следует искать в поле человеческих смыслов [3], ориентируясь на получение не столько формального, сколько сугубо человеческого результата, ориентируясь на профессиональную работу с человеческим качеством. Предлагаемый подход позволяет ввести из философского в педагогический контекст принцип человекосообразности, человекосоразмерности педагогической деятельности. Содержательное наполнение этого принципа будет зависеть от понимания педагогом границ, в рамках которых сохраняется человеческое качество. В пространстве современного меняющегося мира, педагогическая деятельность должна от отдельных, количественных характеристик и проявлений человека перейти к осознанному взаимодействию с человеческим качеством. В этой связи, представляется возможным определить предмет педагогики как становление полноты человеческого качества в условиях реальности современной культуры, что позволяет включить в сферу педагогического рассмотрения все виды профессиональной деятельности, связанные с целенаправленным изменением человеческого качества, и все многообразие процессов, ориентированных на реализацию педагогических замыслов.

С учетом сказанного, в структуру содержания образования растущего человека в качестве базовых могли бы войти следующие компоненты: 1) осмысление ключевых проблем жизни человека (Жизнь и Смерть, Добро и Зло, Истина и Ложь, Красота и Гармония) с целью задуматься о смысле бытия; 2) формирование интегративного знания о человеке и освоение приемов работы с собой как человеческой сущностью, накопление опыта самопознания, самосовершенствования и самоактуализации; 3) определение ориентиров и способов решения жизненных задач, последовательно встающих перед растущим человеком на том или ином этапе социального развития в культурном пространстве потребительского общества; 4) помощь в поиске оснований для выбора в жизненных ситуациях «в сторону Добра» и самоактуализации; 5) накопление опыта творчества и самоактуализации в базовых видах деятельности и в системе человеческих

отношений; б) осознание принципов, логики, содержания социогенетического развития человечества в целом, и массовой потребительской культуры в частности, обеспечение возрастной меры формирования целостного представления о мире и о себе как части этого мира; 7) предъявление спектра существующих способов информационного взаимодействия человека с окружающим миром и собой. В качестве специфических единиц содержания могут выступать смыслы, присваиваемые в ходе образовательного процесса; реализуемые принципы; ценности; формы постижения мира и собственного бытия в этом мире; уровень самоактуализации; спектр человеческих отношений; перечень жизненных задач. Ведущими регуляторами при реализации такого содержания должны стать принципы человекообразности, информационной меры и модуса бытия.

Наше краткое размышление о границах мыслимости образов гуманистического образования рисует непростую ситуацию. Хочется верить, что педагогическая наука, какой бы она сегодня ни была, со всеми её проблемами, слабостями и кризисами, будет в состоянии понять происходящее и найти ответы на эти вызовы современности. Это ложится на педагогику тяжким бременем ответственности. Ответственности науки о питании души и сердца человека высшими, возвышающими и одухотворяющими образами на вызовы меняющегося мира третьего тысячелетия.

Библиографический список

1. *Гишинский Я. И.* Феноменология и профилактика девиантного поведения. Материалы 8-й Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, 5 декабря 2014. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014. С.57-60.
2. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2001. 288с.
3. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
4. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425с.
5. *Пригожин И.* Кость ещё не брошена (перевод Е.Н. Князевой). Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс – Традиция, 2002.496с.
6. *Хагуров Т. А.* Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. М.: Институт социологии РАН, 2006. 328с.
7. *Kulishov V.V.* Methodological problems of reason analysis of the impact of mass consumer culture on human growth. Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. Vol. 2. Humanities and social sciences: research articles, B&M Publishing, San Francisco, California. 2014. 218 p.

Humanization of education in ehumanities reality

Vladimir V. Kulishov

Kuban State University,
149, Stavropol str., Krasnodar, 350040, Russia
E-mail: knyazsilver@mail.ru

The article presents the analysis of the methodological and epistemological limitations of modern pedagogical science. The signs of systemic crisis today in education are given, the relationship of philosophy and pedagogy in modern conditions are described. The necessity of formation of integrated representation about polysystemic organization of a man for pedagogical science is proved, where the integration line will be the the movement to himself, to self-realization and self-actualization. The understanding of education as a specially organized purposeful actualization process of meanings and ways of human being, ensuring the realization of the fullness of human qualities is explained. The article clarifies the understanding of childhood nature in the modern system of knowledge about a man, justifies the principles and clarifies the concept of pedagogical activity in social and cultural conditions of modern life.

Keywords: principles of pedagogy, educational content, crisis of pedagogy, human quality, methodology, pedagogy, education, child`s development, self-actualization, deviation, reductionism, relativism, deviance study

References

1. Gilinskiy Ya. I. Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya (Phenomenology and prevention of deviant behavior). *Materialyi 8-y Vserossiyskoy s mezhdunarodnyim uchastiem nauchno-prakticheskoy konferentsii, 5 dekabrya 2014*. Krasnodar: Krasnodarskiy universitet MVD Rossii, 2014. 320p., pp.57-60. (in Russian)
2. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya realnost: opyt mezhpardigmalnoy refleksii Kurs lektsiy po filosofii pedagogiki* (Pedagogical reality: experience of inter-paradigm reflection. A course of lectures on the philosophy of education). SPb.: DETSTVO – PRESS, 2001.288p. (in Russian)
3. Leontev D. A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyislovoy realnosti* (The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality). - M.: Smyisl, 1999. -487 p. (in Russian)
4. Maslou A. *Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody* (New frontiers of human nature).- M.: Smyisl, 1999. 425p. (in Russian)
5. Prigozhin I. *Kost eschYo ne broshena (perevod E.N.Knyazevoy). Sinergeticheskaya paradigma. Nelineynoe myishlenie v nauke i iskusstve* (Bone is not thrown (translated by E. N. Knyazevoy). Synergetic paradigm. Nonlinear thinking in science and art).- M.: Progress – Traditsiya, 2002. 496 p. (in Russian)
6. Hagurov T. A. *Chelovek potrebyayuschiy: problemy deviantologicheskogo analiza* (People consuming: problems of deviantological analysis). M.: Institut sotsiologii RAN, 2006. 328p. (in Russian)
7. Kulishov V.V. Methodological problems of reason analysis of the impact of mass consumer culture on human growth. *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basis and innovative approach. Vol. 2. Humanities and social sciences: research articles*, B&M Publishing, San Francisco, California. 2014. 218 p. (in English)

СОВРЕМЕННЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ

СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

А.И. Евдокимова, Н.А. Евдокимов

Евдокимова Анастасия Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ботаники, химии и экологии, ФГБОУ ВО Саратовский государственный аграрный университет, Россия

E-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

Евдокимов Николай Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент, кафедра ботаники, химии и экологии, ФГБОУ ВО Саратовский государственный аграрный университет, Россия

E-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

Статья посвящена реализации идеи Н.Б. Крыловой об исследовании ценностного мира студентов с экологических позиций, на основе которых было проведено авторское исследование экологической составляющей социальной ответственности личности обучающихся. В работе аргументируется актуальность научного поиска на фоне современных эколого-социальных проблем, сложившихся в российском обществе и образовании. Проводится анализ социально-экономической, философской, психолого-педагогической литературы для выяснения смысла феномена социальной ответственности, изучается с точки зрения различных научных позиций понятие социальной ответственности, её сущность, определяется экологическая составляющая в искомой ответственности у студентов аграрных специальностей, проводится обследование её состояния средствами анкетирования, приводятся результаты авторского исследования.

Ключевые слова: экологическая безопасность, социальная ответственность, ценности.

Введение

Авторы выражают глубокую признательность, организаторам конференции, имея возможность встретиться с людьми, которых долгие годы вдохновляли идеи такого мастера, как Ната Борисовна Крылова. Из личного опыта общения с ней, и с её представлениями о продуктивном учении, в одной из последних бесед, этим светлым человеком была предложена мысль об изучении ценностного мира студентов с экологической составляющей. Данная статья посвящена реализации этой идеи, и представляет промежуточные итоги авторского исследования всем, кому не безразлична судьба нашего общества, столкнувшегося с новыми гранями искусственного мира – новыми технологиями и новыми возможностями. По логике рассуждения, новые технологии необходимы, чтобы облегчить жизнь социума, но на практике получаем результат второго уровня – человек замыкается, закрывается в собственном мире грёз. Новые формы общения людей вытесняют традиционные, а социальные сети служат компенсаторным механизмом, и молодые люди в итоге не видят природы, не знают её, это только повод для проведения барбекю и фон для сэлфи. Подобная ситуация с

«зазеркальем» ставит современное образование, буквально, в интеллектуальный тупик: как научить молодое поколение выбирать то, что действительно ему нужно и важно, если постоянно находишься в состоянии информационной войны [1], а твои ученики в поле достижения искусных манипуляций рекламной продукции, весьма сомнительной с этических и экологических позиций. И учителя и преподаватели оказались перед решением сложных задач такого плана, как экологическая компетентность учащихся, которая напрямую зависит от выбора экологических ценностей среди псевдо ценностей, содержащихся в изобилии предложений, далёких от экологической безопасности. Чтобы видеть и понимать экологию, как науку, необходим опыт реальной жизни, жизнь в реальном мире, а не в мире фантазий и компьютерных игр, развивающих иллюзии, галлюцинация под лозунгом: «вся жизнь впереди» в телевизионной рекламе социального счастья. Вопрос экологической безграмотности современных выпускников высших учебных заведений неоднократно поднимался на протяжении последних лет и в научных кругах, и в СМИ, и в общественных приёмных. Более того, следующий, 2017 год объявлен президентом Российской Федерации В.В. Путиным годом экологии. Каким образом будет развиваться экологическая безопасность государства, и что будет употреблять в пищу, население нашей страны – какого качества, невзирая ни на какие санкции, прислушиваясь к своему голосу разума и морали – ответ на этот вопрос определяет наличие или отсутствие социальной ответственности специалистов в АПК (аграрно-промышленного комплекса), отвечающих за продовольственную безопасность российского общества. Свобода и воля, выбор и ответственность у студентов аграрного вуза, составляют краеугольный камень в развитии системы взаимоотношений участников его образовательного пространства. Таким образом, перспективы экологической безопасности окружающей среды напрямую связаны с реализацией социальной ответственности и студентов, и педагогов, и общества в целом.

Теоретический анализ проблемы

Следуя логике исследования, анализ социально-экономической [2], [3], [4], [5], философской [6], [7], [8], психолого-педагогической литературы [9], [10], [11], [12] позволяет в обобщенном виде утверждать, что социальная ответственность – это способность группы, или её участника к выполнению обязательств (данного обещания) перед обществом, коллективом, личностью. Так, в экономических науках социальная ответственность связана с идеей «социально ответственного бизнеса» [2], а в философии сопряжена с «коренной перестройкой общественной морали, этнического знания, воспитания, с созданием новой системы ценностей» [8]. Психолого-педагогические науки [9], [10], [11], [12] рассматривают ответственность в качестве основы поведения личности. Отечественная и зарубежная психология изучает два направления, в которых проявляется

ответственность: моральное, связанное с нравственным выбором и когнитивное, основанное на способности предвидеть, просчитывать ситуацию. Таким образом, социальная ответственность опосредует не только поведение в обществе, и сам жизненный смысл, императив поведения: ценностный определяет выбор души, а когнитивный разума, стремясь реализовать потребность в социальном благополучии. Более того, четкое исполнение социальной роли – смысл социальной ответственности, развивающей умение давать оценку происходящему вокруг себя и своего коллектива, во избежание любых манипуляций.

Придерживаясь идеей структурно-функционального подхода, можно утверждать, что каждому элементу структуры, отводится функциональное значение. Социальная ответственность содержит компоненты, соответствующие различным сферам общественных отношений бытия, такие как политическую, правовую, экономическую, гражданскую, нравственную, экологическую. В этой связи целесообразно рассуждать об экологической составляющей социальной ответственности личности. Экологическая составляющая социальной ответственности проявляется в небезразличии к окружающему миру, а у будущих специалистов АПК она направлена на преодоление у них сложностей в понимании коэволюционного развития биосферы и человечества [13], [14], [15], определяя приоритетной ценностью качество жизни, бережное отношение к биоресурсам – основы для своего будущего, гуманизм к окружающей среде. Экологическая составляющая социальной ответственности выражается в умении конструировать своё личное и общее в группе экологически безопасное пространство, а также эффективно использовать время, как основной экологический ресурс. Более того, учащийся реализует не только то, что от него требуется, но и то, что может сделать сам ради своей группы (по Л.С. Рубинштейну), полностью реализовать свой потенциал, что в итоге приведёт личность и к самореализации, и к успешной социализации не только в своем коллективе, но и за его пределами. В этой связи авторы предприняли попытку исследовать экологическую составляющую социальной ответственности у студентов аграрного вуза, что, и представлено далее.

Выборка, методика и методы исследования

Идеи авторской методики обследования экологической составляющей социальной ответственности личности обучающихся сконструированы с экологических позиций, согласно которым определённые понятия воспринимаются респондентами как ценности, характеризующие отношение к своему здоровью – как экологической культуры себя, патриотизму – экологической культуры окружающего пространства, гуманизму – экологической культуры межличностных отношений [14], [15]. На основе их сформированности развивается, как интегрированный результат,

экологически грамотная гуманистическая позиция – система убеждений личности, обусловленная позитивным отношением человека к окружающей среде и уважением ко всему живому, определяющая его экологическую безопасность (там же). Согласно логике исследования, была разработана анкета для студентов аграрного вуза, включающая 18 вопроса, отражающих предпочтения и действия респондентов в отношении окружающего себя пространства, общее описание анкеты приводится ниже. Эксперимент проводился на базе Саратовского аграрного университета, с бакалаврами первого и второго курсов специальностей агрономии, лесное дело, природообустройство и природопользование, экология природопользование. В нем участвовало 96 учащихся, возрастной категории 17-23 года. Анализ полученных результатов проведенного анкетирования представлен далее.

Результаты исследования их обсуждение

Так как социальная ответственность напрямую зависит от социальной активности, которая снижается в случае постоянного просмотра телевизионных программ и игр на компьютере, то и несколько вопросов отводилось выяснению времяпрепровождению у мониторов учащимися. Из общего количества респондентов, 4 % отметили, что они вообще не смотрят телевизор, при этом большую часть (87%) составляют бывшие выпускники из колледжей. Полчаса в день у телевизора проводят 23 % учащихся, до 2-х часов 58%, до 4-х часов – 15 %. Основные передачи, представляющие интерес у студентов – новости 68 %, фильмы 15 %, шоу 12 %, научные передачи 5%.

Для нашего исследования большое значение имело и то, смотрят ли телевизор родители, и что смотрят. Так 64 % родителей находятся у телевизоров более 2-х часов в день, более 4-х часов – 15 %, и 21 % менее часа. Интерес в основном представляют сериалы – 53%, шоу – 23 %, новости – 24 %.

Компьютерным играм отводят время в день 86% студентов от общего числа (96 респондентов), а 14 % не играют вообще, из них 93 % отводится на долю бывших выпускников колледжей.

Родители, как выяснило в порядке 78 %, тоже играют в компьютерные игры. При этом 68 % из общего числа родителей не интересуются вообще, чем занимаются их дети за компьютером, 87 % от общего числа родителей разрешают играть в компьютерные игры, не контролируя своих детей. Мы предположили, что это в основном родители иногородних детей, в анкете это учитывалось, но и городские дети в таком, же количестве не контролируются со стороны взрослых. Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о преобладании в жизни наших студентов влияния телевизионных передач и компьютерных игр, что напрямую зависит от модели родительского поведения, а точнее – отсутствию заинтересованности со стороны взрослых,

бесконтрольного времяпрепровождения.

Следующая сторона экологической составляющей социальной ответственности состоит в осознанной заинтересованности пролонгирования отношений в группе, рациональности распределения времени в ней, понимании последствий своих поступков, поведения для коллектива в целом. Таким образом, мы рассматривали активность студентов в «общественных делах (социальную активность) школы, ВУЗа, Вашего дома, двора, общежития и т. д.». Отсутствие всякой активности продемонстрировало 8 % участников, только за оценку участвует 11 %, ради товарищей – 22%, только если понравится – 12 %, и участвуют «везде, куда позовет коллектив» – 68%. Это положение дел говорит о том, что присутствует альтруизм, сплоченность коллектива, бескорыстие, партнерство, что, несомненно, отражает суть экологической составляющей социальной ответственности у наших подопечных. Ответственность за работу, именно в своем коллективе, можно косвенно соотнести и с патриотизмом, как элементом экологической культуры окружающего пространства.

Социальная ответственность связана напрямую и зависима от социальной роли, которую выполняет данный субъект человеческих отношений. Это способность выполнять обязательства перед обществом. «Всегда ли Вы посещаете мероприятия, в которых требуется Ваша помощь?» позволил судить, что 97 % ответило положительно. Учитывая особенность данного вопроса – свободу и нравственность выбора, то можно положиться на таких специалистов в области АПК, и говорить о наличии в них гуманизма, как экологической культуры межличностных отношений.

Отношение к своему здоровью, как экологической культуры себя, рассматривалось через отношение к физической культуре и спорту. Так, большинство респондентов 49 % занимаются каждый день физическими нагрузками, 24 % иногда делают разминку и гуляют пешком, 21 % занимаются 2-3 раза в неделю физкультурой (фитнесом), 3 % имеют значок ГТО, 3 % не занимаются совсем ничем. Результаты данного этапа анкетирования позволяют утверждать о заинтересованности наших студентов (большинства из них) в своем здоровье, однако отсутствие системы и постоянства говорят о необходимости ввести коррективы, оказать помощь учащимся.

Заключение

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что экологическая составляющая социальной ответственности у студентов аграрного вуза развита в определенной мере. Слабая её сторона заключается, прежде всего, в отношении к своему здоровью, и невыраженным стремлением его развития. Распределению времени у студентов так же необходимо уделять большее внимание, как самим учащимся, так и со стороны взрослых, иначе есть риск зависимости от социальных

манипуляций. Более того, немаловажное значение имеет родительский вклад в нормирование времени – научить своего ребёнка использовать свою жизнь с толком, научить учиться самостоятельно, передать родительский опыт. С положительной стороны можно оценить работу в коллективе, отвечающую общим чертам экологической составляющей социальной ответственности: стабильности, рациональности, адекватности, заинтересованность в совместной работе. В заключение отметим, что перед современной педагогикой выстраивается ряд вопросов, требующих поиска совместных и своевременных решений дальнейшего развития социальной ответственности студентов, учащихся, педагогов; формирования и развития экологической составляющей социальной ответственности молодой смены специалистов в различных областях науки и деятельности.

Библиографический список

1. Евдокимова А. И. Высшая школа в обществе риска. Наука и образование в обществе риска: Сб. науч. ст./ Под ред. Ю.Ф. Голуба. Саратов: Из-во «Саратовский источник», 2009. С. 51-56.
2. Гришина Т. В. Социальная ответственность как социально-экономическая категория // Труд и социальные отношения. 2010. № 5. С.44-50.
3. Деревянченко А. А. Социальная ответственность в системе корпоративного управления: дис. д-ра социол. наук. М., 2006. 334 с.
4. Моисеенко Т. В. Основные тенденции становления и перспективы формирования социального государства в современной России: дис. ... канд. полит. наук. М., 2008. 179 с.
5. Абрамов Р. Социальная ответственность – адекватный ответ на вызовы XXI века // Советник. 2005. № 5. С. 16-17.
6. Платон. Диалоги. М.: АСТ, 2001. 384 с.
7. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 287 с.
8. Белов А. В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации: дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2011. 148 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 431 с.
10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Мысль, 1957. 328 с.
11. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. №5. С. 98-116.
12. Барановская Л. А. Социальная ответственность как психолого-педагогической феномен // Вестник КрасГАУ. 2006. № 11. С. 409-414.
13. Евдокимова А. И. Формирование экологических ценностных ориентаций школьников в ходе работы над проектами // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н.И. Вавилова. 2006, № 4. С. 97-98.
14. Евдокимова А. И. Концептуальная модель развития экологических ценностных ориентаций студентов // Экология и безопасность жизнедеятельности. VIII Международная научно-практическая конференция: сборник статей. Пенза: РИО ПГСХА, 2008. С.104-106.
15. Евдокимова А. И. Концептуальная модель экологических ценностных ориентаций // Фундаментальные науки и практика: с материалами 1-ой междунар. теле-конференции. Томск: Изд-во: «Крокус», 2010. С. 32.
16. Александрова Е. А., Кожакина С.О. Социокультурные факторы становления социальной успешности обучающихся // Проблемы образования в условиях

Modern environmental risks as a result of unformed social responsibility of students

Anastasia I. Evdokimova

Saratov State Agricultural Academy

1, Teatral'naya square, Saratov, 410012, Russia

E-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

Nikolay A. Evdokimov

1, Teatral'naya square, Saratov, 410012, Russia

E-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

The article is devoted to the implementation of ideas N.B. Krylova about the study value world of students from ecological positions, based on which was held the author's study of the environmental component of social responsibility of the individual students. The work discusses the actuality of scientific research on the background of modern ecological and social problems prevailing in the Russian society and education. The analysis of the social-economic, philosophical, psychological and pedagogical literature to clarify the meaning of the phenomenon of social responsibility, studied from the perspective of different scientific positions the concept of social responsibility, its essence, the ecological component of the required responsibility of students of agrarian specialties is determined, a survey of her condition by means of a questionnaire, the results of the author's research are given.

Key words: environmental safety, social responsibility, values.

References

1. Evdokimova A. I. Vysshaya shkola v obschestve riska. Nauka i obrazovanie v obschestve riska. (High school in risk society. Science and education in the risk society): *Sat. scientific. art.* / Under the editorship of J. F. Golub. Saratov: Saratov source, 2009. pp. 51-56. (in Russian)
2. Grishina T. V. Sotsialnaya otvetstvennost kak sotsialno-ekonomicheskaya kategoriya. (Social responsibility as a socio-economic category) / I. V. Grishina // *Labor and social relations*, 2010, № 5. pp. 44-50. (in Russian)
3. Derevyanchenko A. A. Sotsialnaya otvetstvennost v sisteme korporativnogo upravleniya (Social responsibility in the corporate management system): dis. d-RA sotsiol. Sciences: 22.00.08. M., 2006. 334 p. (in Russian)
4. Moiseenko T. V. Osnovnyie tendentsii stanovleniya i perspektivy formirovaniya sotsialnogo gosudarstva v sovremennoy Rossii (The Main trends of formation and prospects of formation of the social state in modern Russia): dis. Cand. polit. Sciences: 23.00.02 M., 2008. 179 p. (in Russian)
5. Abramov R. Sotsialnaya otvetstvennost – adekvatnyiy otvet na vyizovyi XXI veka (Social responsibility – the adequate answer to the challenges of the XXI century) / R. Abramov // *Counselor*. 2005. № 5. pp.16-17. (in Russian)
6. Plato. Dialogi. (The Dialogues) / Plato. M.: ACT, 2001. 384 p. (in Russian)
7. Fromm E. Psihoanaliz i etika. (Psychoanalysis and ethics) / E. Fromm. M.: Republic, 1993. 287 p. (in Russian)
8. Belov A. V. Sotsialnaya otvetstvennost: sodержanie i mehanizm realizatsii (Social responsibility: content and implementation mechanism of). Diss. Cand. philosophy. Sciences: 09.00.11. Volgograd, 2011. 148 p. (in Russian)

9. Leont'ev A. N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost. (Activity. Consciousness. Personality) / A. N. Leontiev. M.: Politizdat, 1975. 431 p. (in Russian)
10. Rubinstein S. L. Byitie i soznanie. (Being and consciousness) / S. L. Rubinstein. – M.: Thought, 1957. 328 p. (in Russian)
11. Sidorova T. N. Osobennosti sotsialnoy otvetstvennosti u starsheklassnikov (Peculiarities of social responsibility among high school students) / T. N. Sidorov // *Questions of psychology*. 1987. № 5. pp. 98-116. (in Russian)
12. Baranovskaya L. A. Sotsialnaya otvetstvennost kak psihologo-pedagogicheskoy fenomen. (Social responsibility as psycho-pedagogical phenomenon) // *Bulletin Krasgau*. 2006. № 11, pp. 409-414. (in Russian)
13. Evdokimova A. I. Formirovanie ekologicheskikh tsennostnykh orientatsiy shkolnikov v hode raboty nad proektami. (Formation of ecological value orientations of students during work on projects) // *Vestnik of the Saratov state agrarian University im. N. And. Vavilova*. 2006, № 4. pp. 97-98. (in Russian)
14. Evdokimova A. I. Kontseptualnaya model razvitiya ekologicheskikh tsennostnykh orientatsiy studentov (Conceptual model of the development of environmental value orientations of students) // *Ecology and life safety. VIII international scientific-practical conference: collection of articles*. Penza: RIO pgskha, 2008. pp. 104-106. (in Russian)
15. Evdokimova A. I. Kontseptualnaya model razvitiya ekologicheskikh tsennostnykh orientatsiy studentov. (Conceptual model of environmental value orientations) // *Fundamental science and practice: materials of the 1st Intern. tele-conference*. Publishinghouse: "Krokus", Tomsk, 2010. – pp. 32. (in Russian)
16. Aleksandrova, E. A., & Kozhakina S.O. Sociokul'turnye faktory stanovleniya social'noj uspekhnosti obuchayushchihnya [Sociocultural factors of students social success formation]. Problemy obrazovaniya v usloviyah innovatsionnogo razvitiya – Problems of education in the conditions of innovative development. 2014. 1, pp. 91-98 (in Russian).

РЕСУРСЫ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ⁵

Е.М. Скрыпникова

Скрыпникова Екатерина Михайловна – аспирант, Институт истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Россия

E-mail: katrine13@mail.ru

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Т.А. Ромм

В статье обосновывается актуальность участия детей в принятии решений в реализации целей и задач образования. Автором проанализированы и представлены основные ресурсы участия детей в принятии решений. В статье раскрыты основные составляющие социальной компетентности, которые могут быть развиты через активное участие детей в принятии решений.

⁵ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект 16-06-00659

Ключевые слова: модели участия, участие детей в принятии решений, формы участия, ресурсы участия детей в принятии решений.

На сегодняшний момент образование представлено различными сферами (урочная, внеурочная, дополнительное образование). Актуальным является поиск все новых форм, средств и способов реализации образования в современных условиях. Новый тип культуры, складывающийся на рубеже XX-XXI веков, предопределяет поиск нового адекватного типа образования, «работающего» на «вызовы» времени [1]. Главный смысл и содержание образования изменяется в связи с изменением способа организации жизнедеятельности общества, который по утверждению А.В. Запесоцкого приводит к превращению «человека в субъекта социума и культуры, реализующего себя во всей полноте собственной сущности» [2, с. 241]. В связи с этим на первый план выходит субъект-субъектный подход к социализации личности, который подразумевает активную роль личности в ходе социализации. При таком подходе «личность выступает как творческое и активное образование, которая формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах» [5, с. 83]. По мнению Т.А. Ромм, средством социального воспитания в рамках субъект-субъектного подхода выступает участие в изменении реальной жизни, побуждение к социальному поведению. Поэтому актуальным является реализация участия детей в принятии решений, которое закреплено в Национальной стратегии действий в интересах детей, целью, которой является содействие участию детей в принятии таких решений на местном, национальном и международном уровнях. Участие детей характеризуется как процесс, который включают обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанные на взаимном уважении. Участие выступает одним из механизмов активного взаимодействия с социальной средой и формирования своей среды.

Участие детей в принятии решений становится одной из масштабных культурных практик, под которыми мы вслед за Н. Б. Крыловой понимаем «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта» [4, с. 68]. Данный процесс позволяет детям разных возрастов активно включаться в социальные процессы и влиять на жизнь и события, которые происходят вокруг них. Он является основой формирования социальных умений и навыков, составляющих социальную компетентность, позволяющих ребенку стать субъектом социума и культуры.

Как отмечает Н.В. Калинина, «социальные умения и навыки формируются в непосредственном опыте ребенка, в специально

организованной деятельности. Для развития социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия»[3, с. 10]. Анализ зарубежных источников позволяет сделать вывод о большом значении участия в принятии решений в развитии социальной компетентности.

Во-первых, разрабатываются методы (интервью, опрос, интерактивные мероприятия, интернет-связь), связанные со сбором информации о проблемах, потребностях, запросах и инициативах участников исследования и условия использования этих методов для привлечения детей к участию в принятии решений и наиболее эффективной его организации.

Во-вторых, разработана систематизация уровней участия (низкий, средний, высокий) с их характеристикой и соответствующих этим уровням форм, через которые может реализовываться собственно участие (консультации, рассмотрение материалов, проведение мероприятий, проектирование и выполнение общественной деятельности, участие в СМИ, участие в сопланировании с взрослыми, участие в конференциях, детский парламент и т.д.).

В-третьих, определены и охарактеризованы факторы, которые влияют на участие детей в принятии решений и которые должны быть учтены для наилучшего обеспечения этого процесса. К ним относят: культурный контекст; навыки работников; ресурсы, доступные организации; структура участия, актуальность проекта для детей; отношение работников к участию и интересам работников; стиль управления. В том числе некоторые исследователи к значимым факторам относят ценности: честность, открытость, доверие, равноправие, уважение, принцип добровольности.

В-четвертых, разработаны модели участия: «Лестница участия» Роджера Харта (1992), «Мост участия» Мэри Джон (1996), «Участие как власть» Яно Батлера и Говарда Уильямсона (1996), «Сферическая модель участия» Эмманюэля Абря (1998), «Поднимающаяся стена участия» Найджела Томаса (2000), «Сетка участия детей» Нанданы Редди и Кавивы Ратна (2002), «Паутина участия» Клэр О'Кэйн (2004), «Факторная модель» Лоры Ланди.

На наш взгляд ресурсы участия детей в принятии решений обеспечивают развитие следующих сфер личности:

- когнитивная сфера (знания о правах и процессе участия в принятии решений; об устройстве и функционировании социальных институтов, связанных с реализацией прав и инициатив детей);

- нормативная сфера (знания основных правовых документов, обеспечивающих права детей, а также знания общечеловеческих норм и ценностей, в том числе норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов и т.п.) в различных сферах и областях социальной жизни);

- сфера социального взаимодействия (навыки ролевого поведения, ориентированного на ту или иную категорию людей; умения и навыки

эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);

- сфера личностного развития (знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта; социальная ответственность, личностная активность, мотивация достижения).

Как и всякая иная компетенция, социальная компетенция базируется и основывается на опыте и деятельности самих детей. Приобретение компетенций напрямую зависит от активности детей, которая может быть обеспечена благодаря использованию ресурсов участия детей в принятии решений.

Таким образом, составляющие социальной компетентности, описанные в статье, есть результат социального развития, зависящего от взаимодействия с социальной средой, через участие детей в принятии решений.

Библиографический список

1. Голубева О. В., Лебедева Т. Е., Толстенева А. А. Социокультурная практика: опыт апробации и направления развития сетевого взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. [Электронный источник]URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21626> (дата обращения: 18.08.2016).
2. Запесоцкий А. С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с.
3. Калинина Н.В. Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий // Известия саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Том 2. № 3-4. 2008. С. 7-13.
4. Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / гл. ред. Н.Б. Крылова. М.: НИИ Школьные технологии, 2005. 184 с.
5. Ромм Т. А. Воспитание. Волонтерство. Молодежь: монография / Т. А. Ромм, Е. В. Богданова; Новосиб. гос. техн. ун-т, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2015. 383 с.

Resources of the involvement of children in decisions the formation of social competence

Ekaterina M. Skrypnikova

Novosibirsk State Pedagogical University

28, Viluiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russia

E-mail: katrine13@mail.ru

The article substantiates the relevance of the participation of children in decision-making in achieving the goals and objectives of education. The author analyzes and presents the main resources of the participation of children in decision-making. The article deals with the main components of social competence, which can be developed through the active participation of children in decision-making.

Keywords: models of participation, participation of children in decision-making, forms of participation, resources of children's participation in decision-making.

References

1. Golubeva O. V., Lebedev T. E., Tolstenev A. A. Sotsiokulturnaya praktika: opyt aprobatsii i napravleniya razvitiya setevogo vzaimodeystviya (Sociocultural practice: experience of approbation and direction of development of network interaction)//Modern problems of science and education. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21626> (in Russian)
2. Zapesotsky A. S. Obrazovanie: Filosofiya, kulturologiya, politika. (Education: Philosophy, cultural science, policy). M.: Science, 2003. 456 p. (in Russian)
3. Kalinin N. V. Sotsialnaya kompetentnost mladshego shkolnika: formirovanie konstruktivnykh povedencheskikh strategiy (Social competence of the younger school student: forming of constructive behavioural strategy)//News of the Saratov university. New series. Education akmeology. Development psychology. Part 2. № 3-4. 2008. pp. 7-13. (in Russian)
4. Novyye tsennosti obrazovaniya: Antropologicheskii, deyatelnostnyi i kulturologicheskii podhodyi. (New values of education: Anthropological, activity and culturological approaches). Thesaurus/ edition of N. B. Krylov. M.: Scientific Research Institute School technologies, 2005. 184 p. (in Russian)
5. Romm T. A. Vospitanie. Volonterstvo. Molodezh: monografiya (Education. Volunteering. Youth: monograph)/ T. A. Romm, E. V. Bogdanova; Novosibirsk state technical university. Novosibirsk: Siberian Branch of the Russian Academy of Science, 2015. 383p. (in Russian)

ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ: ОТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ К ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ СОГЛАСОВАННОСТИ

Е. Г. Евдокимова, И.В. Кузнецова, С.С. Хмелев

Евдокимова Елена Гершечевна – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: a1-ero@yandex.ru

Кузнецова Ирина Владимировна – кандидат химических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: ivkuznetsova2013@mail.ru

Хмелев Сергей Сергеевич – доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: sergey.khmelev@mail.ru

Показано, что для сближения школьного и вузовского образовательного пространства актуальна модернизация вузовских методик преподавания особенно на 1 курсе. Доминирующим фактором успешности обучения является согласование целей преподавателя и студентов. Рассмотрены цели преподавателей и студентов 1 курса Института химии при изучении дисциплины «Неорганическая химия». Разработаны

анкеты и проведено анкетирование группы студентов для установления целеполагания по усвоению теоретического материала. Установлено, что на теоретических занятиях у студентов доминирует пассивная учебная деятельность. Разработаны рекомендации по формированию среднесрочных и краткосрочных целей на основе активного обучения.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, целеполагание, методика преподавания

Следует признать, что проблема качества преподавания в современном обществе современным детям также извечна, как вечны вопросы «быть или не быть», «что делать» или создание вечного двигателя. Слова английского романиста Ивлина Во «беда современного образования в том, что оно маскирует истинные размеры человеческого невежества», сказанные около 100 лет назад, вполне могут быть отнесены и к сегодняшнему состоянию дел в образовании. В наше время «теоретической» педагогией обоснованы как различные типы образования – свободно-развивающего, личностно-ориентированного, природосообразного, эвристического, продуктивного, деятельностного и др., так и всего процесса образования в целом. Однако, в «практическую» педагогику эти идеи так и не внедрены. Причина та же, что и у учащихся: отсутствие мотивации. Школьная педагогика последних лет в России ориентирована исключительно на подготовку к ЕГЭ, ведь от его итогов зависят статусы и школы, и учителя. Для учащихся и их родителей высокие результаты ЕГЭ тоже важны. Они критериальный барьер для перехода на следующую ступень обучения. Справедливости ради все же отметим, что хотели как лучше – уменьшить нагрузку на абитуриента, совместив выпускные школьные и вступительные экзамены в вуз. А получилось как всегда. Дело в том, что внедрение тестовой формы контроля оказалось точкой бифуркации, определившей кардинальное изменение всей сути школьной педагогической системы. С позиций педагогического менеджмента [1] изменение в школьной системе формы контроля есть изменение четвертого системообразующего аналитико-результативного фактора. И – как неизбежное следствие – сразу же изменились целевой (первый), коммуникативный (второй) и содержательно-организационный (третий) факторы. Выделим пока содержание образования. Особенности поиска правильного ответа на вопросы ЕГЭ привели к тому, что более востребованными стали умения и навыки, а необходимые для этого знания утратили такие важнейшие для обучения в вузе характеристики как системность, глубина, обобщенность и т.д. Например, по химии оказалось возможным учить только азы электролитической диссоциации, гидролиза, строения атома, химической связи и т.п., так как для сдачи ЕГЭ глубокие и системные знания по этим темам уже не нужны, нужны только выборочные умения. А теории, как поголовно стали утверждать учителя, потом в вузе научат. Итог такого изменения школьного содержания образования не только низкая обученность, но и низкая обучаемость из-за несформированности

соответствующих качеств интеллекта обучающегося. Кроме того, пропала такая важная составляющая знания как прогностичность – наиболее понятный на школьном уровне аспект знания. Какой напрашивается вывод? Подготовка к ЕГЭ – это технологичный процесс, в рамках которого развитие личности не предусмотрено. А все вышеназванные типы образования – это развивающие технологии.

Перейдем к вузовской педагогической системе. Используемые в вузе методики преподавания традиционно стихийны и «изустны» и передаются от поколения к поколению. В сложившейся педагогической системе подразумевается, что студент – послушный, внемлющий и одновременно активный объект, а преподаватель – транслятор «вековых» традиций, корифей – «пастырь» и тьютор в одном лице. Большим плюсом в пользу сохранения таких отношений является принципиальная ориентация вузовской педагогики на развитие личности. Но и здесь внедрение личностно-развивающих технологий не происходит автоматически, ведь адаптация теоретических концепций к преподаванию конкретной дисциплины – отдельная научная область, мотивация к которой сегодня у вузовских педагогов минимальна. Во-первых, деятельность педагога в вузе оценивается по научной работе и почти совсем не учитывается их педагогическая практика. Во-вторых, объективный дефицит времени, когда на контактную работу со студентами «уходит» в среднем 20–22 часа в неделю плюс, ежегодно увеличивающийся объём обязательной учебной документации. В оставшиеся часы вузовские педагоги-предметники традиционно занимаются научными исследованиями в выбранной узкой области научного знания, в лучшем случае совпадающей с преподаваемыми спецкурсами, но мало совпадающей с общими курсами. Поэтому на изучение педагогической литературы, педагогические нововведения, написание концептуально новых и оригинальных учебников просто не хватает времени. Кроме того, вузовские педагоги, особенно старшего поколения, – это другой тип личности, для которых приоритетом является научная деятельность. Например, при выборе темы обязательной для преподавателей стажировки приоритет опять-таки отдается научной тематике, а не педагогической. И пока еще огромна инерционность – проще работать, как научили и как умеем, тем более что «завтра придумают что-то новое» и опять надо переучиваться, а раньше российское образование и так было самым лучшим, поэтому можно все оставить как есть. Может быть и можно, но только на старших курсах.

А на первом курсе сейчас, как нам видится, имеет место быть революционная ситуация, когда «низы не могут учиться по-старому», а «верхи не могут учить по-новому». Почему? Системы стали разными (не смотря на декларируемую преемственность). Поэтому теперь все чаще приходится начинать обучение практически «с нуля». Но преподавание в

вузе никогда не было ориентировано на формирование первичных знаний, умений и способов учебной деятельности в выбранной для обучения предметной области. Поэтому актуальным стало вводить в вузовскую педагогику, по крайней мере на 1 курсе, элементы технологичного образования, но более высокого уровня и обязательно сохраняя и даже усиливая подходы личностного развития, для того чтобы формировать поля смыслов, причем не только вузовских, но и школьных понятий, развивать профессиональный и общекультурный потенциал обучающихся. Модернизация вузовских методик необходима еще и для того, чтобы «единая» система образования вновь пришла в состояние равновесия, поскольку школа меняться не будет, пока будет существовать ЕГЭ.

Возможно, ли и как реализовать это на практике? Прежде всего, необходима гармонизация целей преподавателей и студентов.

Цели преподавателей понятны и отражены в их программах в новой компетентностной форме, например:

Целью освоения дисциплины является овладение способами экспериментального и термодинамического исследования химических свойств неорганических веществ в газообразном и конденсированном состоянии, в растворах; установление и объяснение взаимосвязей строение – структура – свойства для достоверного прогноза устойчивости, структурно-зависимых свойств и реакционной способности неорганических соединений на основе личностного развития, включающего целеполагание, навыки рефлексивного, аналитического и креативного мышления, самоуверенность в себе и своих возможностях, ответственность за свое образование (дисциплина «Неорганическая химия» для студентов направления «Химия»).

Видно, что при освоении теоретических знаний по предмету преподаватель ставит цель сформировать у студента глубокое понимание предмета плюс развитие личностных навыков, необходимых для успешного обучения и благополучной карьеры.

А какие цели ставят себе студенты? Ведь успешность обучения возможна либо в случае иерархического подчинения целей, либо их бесконфликтного наложения. В случае прямого вопроса «Какова Ваша цель обучения?» свой ответ студенты формулируют стандартно: стать хорошими специалистами, устроиться на хорошую работу и получать хорошую зарплату. На более узкий вопрос «Какова Ваша цель обучения данному предмету?» ответ не менее стандартный – сдать экзамен на «отлично», в крайнем случае – на «хорошо». Прежде чем прокомментировать полученные результаты, обратимся к теории. Известно, что способность и готовность студентов к постановке цели зависит от степени осознанности субъектности собственной учебной деятельности. Обращаясь к представлениям о сущности субъекта, можно выделить, например, сферы разворачивания субъектности

(общение, труд, познание [2]), личностные характеристики (инициатива и ответственность [3]), уровень активности [4]. В умении ставить цель проявляется способность человека к организации, структурированию как внешнего, так и внутреннего пространства, это способность делать их своими, управлять ими. Это не только искусство владения вещами (в нашем случае – предметной информацией), это еще и навык организации пространства (в нашем случае – учебного) своей жизни. Все вышесказанное хорошо резюмировано в книге Д. Дирксен «Искусство обучать» [5]. Прежде всего, цель не должна быть слишком общей. Видно, что это как раз имеет место быть в нашем случае – «хочу стать хорошим специалистом». Чтобы сформулировать реальную (истинную) цель, надо постоянно задавать себе вопросы «почему?» и «что плохого случится, если я (студент) не буду этого знать?». Чтобы убедиться, что цели имеют смысл и осуществимы, есть еще два вопроса: «буду ли я это использовать в реальной жизни?» и «как определить, что у меня это получилось?». Далее, в цели должны присутствовать желательные уровни усвоения материала и практических навыков и временные затраты (ближайшие, краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные цели). В описании цели обязательно должны присутствовать слова, обозначающие действие. Только это поможет понять достигнута цель или нет.

Теперь вернемся к ответам студентов. Первую долгосрочную цель мы уже прокомментировали. В вузе она не проверяема ни самими студентами, ни преподавателями. Это конечный идеализированный продукт и условия его достижения студентам не понятны. Второй ответ можно отнести к среднесрочным целям, но так как в нем отсутствуют слова, обозначающие действие, то они не понимают, что им надо сделать, чтобы получить «отлично». Это очень хорошо подтверждают экзаменационные оценки. Так в учебной группе из 17 человек только один студент получил оценку «отлично» и ещё один – «хорошо». Т.е. очевидна очень низкая осознанность студентами целей своей учебной деятельности. Но бессознательные цели у них все же есть. Для выявления таких целей нами были разработаны анкеты, в которых цели выражались неявно в виде ожидаемой ценности учебных занятий и повторялись в различных формулировках. Анкетирование проводилось на 1 курсе бакалавриата «Химия». Было предложено два блока вопросов – ценность учебных занятий (16 вопросов) и ценность общения на занятиях (14 вопросов). 26 студентам предлагалось ранжировать эти вопросы по степени их значимости от 1 до 7. Но проранжировать ценность учебных занятий смогли только 20 человек, а ценность общения ещё меньше – 13. Результаты анкетирования обрабатывались следующим образом. По каждому вопросу рассчитывался средний ранг, и затем вопросы систематизировались по возрастанию рангов. Согласно анкетированию студенты на первые места с большим отрывом ставят возможность получить консультацию

преподавателя (ценность учебных занятий) и заинтересованность преподавателя в предмете (ценность общения).

Группировка однотипных утверждений и последующий анализ полученных блоков по Паретто показал, что студенты в значительной степени представляют учебные занятия как пассивную учебную деятельность, предпочитая в аудитории получать консультацию преподавателя (118 – суммарный ранг выбора данного ответа), узнавать алгоритм ответа (80) или обращаться за помощью к одноклассникам (46). А вот к самостоятельной деятельности на занятиях предрасположены немногие. Так, суммарный ранг характеризующий возможность продемонстрировать собственные знания составлял всего лишь 65. При этом возможность самостоятельно конструировать ответ оценивалась суммарным рангом 52.

В вопросах ценности общения на учебных занятиях студенты не высказали определенных приоритетов.

В сложившейся ситуации нам представляется логичным на первом занятии проводить согласование среднесрочных целей по усвоению материала и по практическому результату. Для чего студентам необходимо заполнить без пропусков нижеприведенную таблицу, указав то, что они хотят достичь к окончанию курса.

| | |
|------------------|--|
| Я должен уметь: | Как определить, что у меня это получилось? |
| – рассказывать | |
| – записывать | |
| – решать | |
| – объяснять | |
| – составлять | |
| – разрабатывать | |
| – планировать | |
| – рассчитывать | |
| – иллюстрировать | |
| – выводить | |

Аналогичную таблицу следует составлять на каждом занятии по каждой отдельной теме для согласования краткосрочных целей, что будет способствовать повышению степени осознанности не только деятельностью, но и рефлексивной составляющей теоретической части процесса обучения.

Профессиональная подготовка студентов химиков определяется не только тщательностью и глубиной изучения теоретического знания. Она невозможна без освоения методологии лабораторного исследования, особенно в части приобретения элементарных навыков и специфических приемов натурального эксперимента, и все потому, что химия в большей степени наука экспериментальная. В современных образовательных стандартах направлений подготовки «Химия», «Педагогическое образование», «Техносферная безопасность» и др. формирование подобных

навыков даже выделено в отдельные компетенции: *способность выполнять стандартные операции по предлагаемым методикам/ принимать участие в экспериментах и обрабатывать полученные данные*. Но эти компетенции развиваются отнюдь не автоматически и оттого требуют специальной организации процесса обучения с переносом центра тяжести на его деятельностную и рефлексивную составляющие. Если к тому же принять во внимание, что сегодня далеко не во всех школах выполняются лабораторные работы и поэтому далеко не у всех первокурсников выработаны первичные навыки проведения химического эксперимента, то согласование формата и предметно-познавательных смыслов для опытов лабораторного практикума на 1 курсе приобретает первостепенное значение.

Библиографический список

1. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 357 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 339 с.
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
4. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
5. Дирксен Дж. Искусство обучать: как сделать обучение нескучным и эффективным. М., 2013. 276 с.

The problems of goal setting: from individual indefiniteness to procedural coherence

Elena G. Evdokimova

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;

E-mail: a1-ero@yandex.ru

Irina V. Kuznetsova

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;

E-mail: ivkuznetsova2013@mail.ru

Sergey S. Hmelev

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;

E-mail: sergey.khmelev@mail.ru

It is shown that for the approach of school and University educational space the modernization of teaching methods at University are important, especially in the 1st year of study. Dominant factor in learning success is the coordination of aims between the teacher and students. The teachers and first year students' aims at Institute of chemistry studying "Inorganic chemistry" are considered. The questionnaires are developed and the survey of a group of students is conducted to establish goal setting for mastering theoretical material. It is established that during theory lessons passive learning activities are dominated by students. The recommendations were developed on formation of medium and short-term goals through active learning.

Key words: pedagogical management, goal setting, methods of teaching

References

1. Simonov V.P. Pedagogicheskiy menedzhment. Nou-hau v obrazovanii (Pedagogical management. Know-how in education). M.: Vyisshee obrazovanie, Yurayt-Izdat, 2009. 357 p. (in Russian)
2. Ananov B.G. Chelovek kak predmet poznaniya (Man as a subject of knowledge). L.: LGU, 1968. 339 p. (in Russian)
3. Rubinshteyn S. L. Byitie i soznanie. Chelovek i mir (Being and consciousness. Man and the world). SPb.: Piter, 2003. 512 p. (in Russian)
4. Abulhanova-Slavskaya K. A. O sub'ekte psihicheskoy deyatel'nosti (About the subject of mental activity). M.: Nauka, 1973. 288 p. (in Russian)
5. Dirksen Dzh. Iskusstvo obuchat: kak sdelat obuchenie neskuchnyim i effektivnyim (The art of teaching: how to make learning fun and effective). M., 2013. 276 p. (in Russian)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ НА ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. Г. Евдокимова, И.В. Кузнецова, С.С. Хмелев

Евдокимова Елена Гершечевна — кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: a1-ero@yandex.ru

Кузнецова Ирина Владимировна — кандидат химических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: ivkuznetsova2013@mail.ru

Хмелев Сергей Сергеевич — доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: sergey.khmelev@mail.ru

Показано, что при формировании экспериментальной компетенции студентов-химиков доминирующим фактором успешности является необходимость целеполагания, включающего предметную, деятельностьную, личностную и социокультурную составляющие. Проведено анкетирование студентов 1 курса Института химии для выявления целеполагания по формированию экспериментальных навыков исследования. Установлено, что по особенностям целеполагания студентов можно разделить на 4 группы. Разработаны рекомендации по работе с каждой группой студентов.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, целеполагание, методика преподавания

Введение

Профессиональная подготовка студентов химиков определяется не только тщательностью и глубиной изучения теоретического знания. Она невозможна без освоения методологии лабораторного исследования, особенно в части приобретения элементарных навыков и специфических приемов натурального эксперимента, и все потому, что химия в большей

степени наука экспериментальная. В современных образовательных стандартах направлений подготовки «Химия», «Педагогическое образование», «Техносферная безопасность» и др. формирование подобных навыков даже выделено в отдельные компетенции: *способность выполнять стандартные операции по предлагаемым методикам/ принимать участие в экспериментах и обрабатывать полученные данные*. Но эти компетенции развиваются отнюдь не автоматически и оттого требуют специальной организации процесса обучения с переносом центра тяжести на его деятельностную и рефлексивную составляющие. Если к тому же принять во внимание, что сегодня далеко не во всех школах выполняются лабораторные работы и поэтому далеко не у всех первокурсников выработаны первичные навыки проведения химического эксперимента, то согласование формата и предметно-познавательных смыслов для опытов лабораторного практикума на 1 курсе приобретает первостепенное значение.

Теоретический анализ проблемы

Формирование экспериментальных навыков начинается с понимания [1] студентами сущности проводимого процесса, которое в свою очередь проистекает из способности индивида к целеполаганию. Основываясь на данных литературы [2-6], можно предположить, что между готовностью студентов к целеполаганию, спецификой данного вида деятельности и успешностью освоения навыка экспериментального исследования существует взаимосвязь. Успешность освоения исследовательских навыков следует ожидать, если преподавателям и студентам обоюдно рассматривать эксперимент в учебных пособиях, во-первых, как исследование, и, во-вторых, как деятельность не только предметную, но и профессиональную. Поскольку становление процессов целеполагания происходит в социальном взаимодействии, необходимо актуализировать его личностные и социокультурные составляющие. Только в этом случае понимание цели деятельности студентами будет характеризоваться такими аспектами, как предметный (с чем предстоит действовать, на основании чего возможны изменения), деятельностный (какова последовательность моих действий, что и как я могу изменить), личностный (для чего мне это требуется), социокультурный (какое значение для меня имеет эта деятельность). Отметим, что в большинстве современных учебных пособий химический практикум представлен в виде информативной модели, в которой практически отсутствуют деятельностная, личностная и социокультурная составляющие.

Многолетний педагогический опыт преподавания неорганической химии на 1 курсе направления «Химия» Института химии ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» показал, что постановка и степень осознанности целей у студентов, как правило, зависят от организации лабораторного практикума. Если студентам дается задание выполнить определенное

количество опытов по изучаемой теме в соответствии с планом лабораторных работ, то на вопрос преподавателя «Что Вы сейчас делаете или будете делать?» все студенты отвечают: «Опыт № ...».

Видно, что студент ставит перед собой прагматическую цель выполнить задание преподавателя, чтобы не ругали, чтобы получить зачет и т.п. То есть имеет место либо конфликт целей, когда преподаватель не соотносит свои ценности, смыслы, цели с ценностями, смыслами, целями студента, иначе говоря, игнорирует или не учитывает их. Либо для успешных и мотивированных студентов происходит бесконфликтное наложение управляющих воздействий (преподаватель навязывает студенту свои цели). Именно этот вариант чаще всего имеет место в педагогической практике, но он нежелателен, так как превращает студента в пассивного объекта воздействий преподавателя. Тем не менее, при такой организации учебного процесса у студента не исключена возможность наличия неосознаваемой им предметной цели и стихийное формирование отдельных экспериментальных умений. Но по той же причине они быстро забываются и не воспроизводятся на последующих занятиях, т.е. формирование навыков не происходит.

Результаты исследования, их обсуждение

В случае, когда при выполнении лабораторного практикума дается задание «Исследовать способы получения, свойства веществ и т.п.», то у студента автоматически появляется «теоретическая» предметная цель, иерархически взаимосвязанная с целями преподавателя, и тем самым максимально способствующая формированию экспериментальной компетентности студента. Данный вывод был сформулирован нами на основании результатов анкетирования студентов 1 курса направлений подготовки бакалавриата «Химия», «Техносферная безопасность» и «Педагогическое образование (профиль химия)». Было проведено по 3 анкетирования в каждой группе с интервалом две недели. В ходе первого анкетирования студентам до выполнения лабораторной работы был задан вопрос «Что Вы сейчас будете делать?», после выполнения лабораторной работы – «Что Вы сейчас сделали?», «Что нового узнали?», «Объясните, как и почему был достигнут именно этот результат». Анкетирование показало, что рефлексивная составляющая «теоретической» цели представлена у 46% студентов направления «Химия», у 22% – направления «Педагогическое образование» и только у 7% – направления «Техносферная безопасность».

Подобные различия, по-видимому, обусловлены различиями в базовой подготовке обучающихся и продолжительности изучения ими дисциплины «Неорганическая химия» к моменту анкетирования – два семестра для направлений «Химия» и «Педагогическое образование» и один семестр для направления «Техносферная безопасность». Результаты анкетирования оказались статистически устойчивы к выполнению лабораторного

эксперимента, что свидетельствует о неверной организации практикума.

Учитывая, что основным требованием к формулировке цели является ее диагностичность, т.е. проверяемость достижения результата, в ходе второго и третьего анкетирования студентов просили объяснить, какие свойства или процессы им предстояло изучить в опыте по теме занятия (теоретическая цель), затем описать ход работы/ план эксперимента/ последовательность выполняемых действий (экспериментальная цель), что как раз последовательно соответствовало предметной и деятельностной составляющим целеполагания.

При составлении плана эксперимента студенты тщательно продумывали, какая им понадобится химическая посуда (назначение, размер и т.п.), какие химические реактивы необходимы для достижения теоретической цели и чем их можно заменить в случае необходимости, прогнозировали ожидаемый результат. Именно при такой организации лабораторного практикума происходит наиболее полное формирование экспериментальной компетентности студентов. Это видно по результатам второго и третьего анкетирования, показавшим, что степень осознанности и теоретической, и экспериментальной составляющих цели повышается. У студентов направления «Химия» она достигает 96% уже после составления плана эксперимента трех заданий. Студентам направлений «Педагогическое образование» и «Техносферная безопасность» трехкратной детализации операций лабораторного опыта явно было недостаточно, на что указывал непреодолимый в этих условиях порог осознанности в 70 – 80%. Так как самые низкие показатели были у студентов направления «Техносферная безопасность», то все анкетирования проводились и до, и после выполнения эксперимента. После выполнения практикума задавались те же вопросы «Что Вы сейчас делали?», «В какой последовательности Вы проделали эксперимент?», «Что нового по сравнению со школьным материалом Вы узнали?».

Результаты анкетирования показали, что возможна дифференциация респондентов на четыре группы по следующим признакам:

(1) собственная цель студентов совпадает с целью задания; они правильно описывают действия; применяют разработанный алгоритм в действии; умеют анализировать полученный результат;

(2) собственная цель студентов совпадает с целью задания; они допускают ошибки в описании последовательности действий; применяют алгоритм в действии либо правильно, либо с ошибками; не умеют анализировать полученный результат;

(3) собственная цель студентов может совпадать или не совпадать с целью задания; они допускают ошибки в описании последовательности действий; не применяют алгоритм в действии; не умеют анализировать полученный результат;

(4) студенты, собственная цель которых не совпадает с целью задания; они неправильно описывают свои действия; не применяют алгоритм в действии; не анализируют полученный результат.

Что же можно предложить для работы с каждой группой? Очевидно, что студенты первой группы могут работать самостоятельно по предлагаемой методике эксперимента, так как правильно ставят цель, описывают последовательность действий и следуют согласно разработанному алгоритму, анализируют полученный результат.

Студентов второй группы можно объединить по парам, либо в группы из трех человек, для того чтобы «коллективный разум» поставил цель, правильно разработал последовательность действий и апробировал созданный алгоритм на практике, а далее попытался проанализировать полученный результат.

Студентам третьей группы необходима помощь преподавателя, который разобьет основную цель на частные. А уже после этого они смогут самостоятельно правильно или с ошибками описать последовательность действий и, далее, применить разработанный алгоритм при выполнении лабораторной работы, попытаться сделать собственный вывод. После консультации преподавателя студенты могут работать как индивидуально, так и в малых группах.

Студентам четвертой группы необходима помощь преподавателя на каждом этапе: поставить цель, объяснить и/или показать, что и как нужно делать, проанализировать полученный результат.

Заключение

Отметим, что реализация данных рекомендаций возможна при одновременном развитии у студентов коммуникативных навыков, т.е. личностной и социокультурной составляющих целеполагания. Практика преподавания свидетельствует, что студенты зачастую боятся спросить у преподавателя то, что они не поняли, полагая, что будут выглядеть глупо, не понимая элементарного. Сюда также относится недостаточная мотивация, то есть для студента главное получить свою «3», его не интересует возможность получать стипендию, хорошие знания, получить красный диплом, поступить в аспирантуру и т.д. По результатам первого анкетирования видно, что таких студентов в группах примерно 10-15%, но при последующих опросах их количество уменьшается и потом вообще сводится к нулю. То есть по мере накопления деятельностного и коммуникативного опыта улучшаются экспериментальные навыки, студенты начинают понимать, как применить теоретические знания на практике, могут объяснить полученный результат. При такой организации работы у студентов формируются навыки рационального самоменеджмента, который безусловно ведет к повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. Евдокимова Е. Г. Формирование навыка понимания как важнейшее условие развития целостной личности / Евдокимова Е.Г., Хмелев С.С., Кузнецова И. В., Орлов С. Б. // Успехи современного естествознания. 2004. № 3 С. 12-13.
2. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 357 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 339 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
5. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
6. Дирксен Дж. Искусство обучать: как сделать обучение нескучным и эффективным. М., 2013. 276 с.

The features of students` goal-setting studying chemistry at the stage of mastering experimental skills of study

Elena G. Evdokimova
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Irina V. Kuznetsova
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: ivkuznetsova2013@mail.ru

Sergey S. Hmelev
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: sergey.khmelev@mail.ru

It is shown that the formation of experimental competence of students-chemists, the necessity of goal setting is the dominant factor of success, including domain-specific, activity, personal, social and cultural components. A survey of 1st year students at Institute of chemistry was conducted for the goal-setting determination for the formation of experimental research skills. It is established that the peculiarities of students` goal-setting can be divided into 4 groups. The guidelines for working with each group of students were developed.

Key words: pedagogical management, goal setting, methods of teaching

References

1. Evdokimova E.G., Hmelev S.S., Kuznetsova I.V., Orlov S.B. // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya (Formation of the comprehension skills as a crucial condition for the development of the whole person). 2004. № 3, pp. 12-13. (in Russian)
2. Simonov V.P. Pedagogicheskiy menedzhment. Nou-hau v obrazovanii (Pedagogical management. Know-how in education). M.: Vyisshee obrazovanie, Yurayt-Izdat, 2009. 357 p. (in Russian)
3. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya (Man as a subject of knowledge). L.: LGU, 1968. 339 p. (in Russian)
4. Rubinshteyn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir (Being and consciousness. Man and the world). SPb.: Piter, 2003. 512 p. (in Russian)

Abulhanova-Slavskaya K. A. O sub'ekte psihicheskoy deyatelnosti (About the subject of mental activity). M.: Nauka, 1973. 288 p. (in Russian)

5. Dirksen Dzh. Iskusstvo obuchat: kak sdelat obuchenie neskuchnyim i effektivnyim (The art of teaching: how to make learning fun and effective). M., 2013. 276 p. (in Russian)

ФАКТОРЫ СТРЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДВИЖЕНИЯ

А.В. Бояринцева

Бояринцева Анна Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт детства, семьи и воспитания РАО», Москва, Россия

E-mail: anna@boyarintseva.ru

В статье рассматриваются стрессовые факторы в образовательном процессе, влияющие и на обучающихся, и на педагогов. Для образовательных организаций, реализующих методы образовательной кинезиологии, упражнения Гимнастики мозга, предложена работа на основе построения моделей антистрессового поведения участников образовательного процесса. Важной составляющей такой работы является программа профессионального развития самого педагога.

Ключевые слова: Стресс, стрессовые факторы, образовательная кинезиология, Гимнастика мозга, модели антистрессового поведения участников образовательного процесса

«Опытный учитель, сам наслаждающийся движением,
вдохновит и заинтересует учащихся в программе без усилий».

Пол Дениссон

Стрессогенные факторы окружающей среды (особенно в мегаполисах) и неблагоприятные устойчивые тенденции сокращения резервов здоровья, естественных защитных сил организма и его функциональных возможностей у современных обучающихся, увеличивают рост числа психо-соматических причин пропуска учебных и внеучебных занятий, снижают двигательную и социальную активность детей, увеличивают процент психологических отклонений в их личностном и эмоционально-волевом развитии, нервно-психических заболеваний.

Не менее, а иногда и более подвержены стрессовым факторам и взрослые участники образовательного процесса – педагоги (учителя, воспитатели, специалисты, администрация) и родители детей. Во многих педагогических коллективах сегодня говорят о проблеме «профессиональном выгорании», причем не в конце учебного года, а очень часто и спустя пару месяцев после его начала. Многие педагоги похожи на «растрепанную сову», которой очень сложно не только подготовить и организовать детей на учение, но и самих себя на преподавание.

Стрессовые факторы снижают качество жизни и качество образования, что обосновывает необходимость разработки, апробации и внедрения инновационных подходов к созданию здоровьесберегающих условий в

образовательных организациях и воспитания здорового образа жизни - методов образовательной кинезиологии с целью сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка и взрослого участника образовательного процесса и соответствующих программ профессионального развития.

Разрабатывая программы профессионального развития педагогов, мы вышли на обязательные, ключевые темы для освоения и осмысления как для тех слушателей, кто уже прошел базовое обучение методике, так и для начинающих ее осваивать.

1. Стресс – знакомая незнакомая вещь! Эмоциональное выгорание. Стресс как болезнь информационного века. Проблемы стресса, с которой приходится работать психологу и педагогу в образовании с взрослыми и с детьми.

2. Стресс-факторы в жизни ребенка:

- Проблемы, связанные с друзьями, трудности адаптации.
- Возрастные кризисы.
- Развод родителей.
- Серьезные семейные проблемы.
- Небезопасные районы проживания.
- Неадекватный уровень требований к ребенку.
- Дефицит времени, высокие нагрузки.
- Негативное отношение учителя.
- Жестко-авторитарный стиль обучения и общения.

Стрессогенные факторы у детей:

- сокращение резервов здоровья, естественных защитных сил организма и его функциональных возможностей у современных обучающихся,

- увеличение числа психо-соматических причин пропуска учебных и внеучебных занятий,

- снижение двигательной и социальной активности обучающихся,

- увеличение процента психологических отклонений в личностном и эмоционально-волевом развитии, нервно-психических заболеваний детей.

3. Стрессовые факторы у взрослых участников образовательного процесса – педагогов и родителей детей.

Стресс-факторы в работе педагога:

- Оценка со стороны социума.
- Неопределенность

(обилие социально-ролевых ожиданий).

- Повседневная рутина.
- Взаимодействие с различными социальными группами.
- Восприятие и осмысление одновременных коммуникаций

разнообразного рода.

- Поведение и отношение учащихся.
4. Следствия стресса: снижение качества жизни и качества образования.
5. Известные пути преодоления стресса:
- Танец
 - Медитация
 - Спа-процедуры
 - Общение с природой
 - Спорт
 - Творчество
 - Музыка
 - Здоровое питание
 - Образовательная кинезиология
6. Разработка и апробация индивидуально-ориентированных моделей антистрессового поведения участников образовательного процесса.

Целью нашего инновационного проекта стала разработка форм и методов реализации программ профессионального развития в области образовательной кинезиологии в системе образования.

В процессе работы в проекте педагоги образовательных организаций разных городов России, пройдя обучение, разрабатывали и апробировали индивидуально-ориентированные модели антистрессового поведения участников образовательного процесса в разных типах образовательных учреждений (в школе, детском саду, учреждении дополнительного образования детей, в психологическом центре).

Что такое образовательная кинезиология? Слово «образование» происходит от латинского «educere», означающего «вытягивать». **«Кинезиология» является производным от латинского корня «kinesis», что означает «движение».** Это наука о движении человеческого тела. Образовательная кинезиология – система повышения возможности взрослых и детей независимо от возраста путем «вытягивания» потенциалов, заключенных в теле.

Не всё мышление и учение сосредоточено лишь в голове! Напротив, наше тело играет объединяющую роль во всех интеллектуальных процессах, начиная с раннего детства и до глубокой старости. Важнейшая роль тела в процессе обучения уже отчётливо доказана многими научными исследованиями. Чем подробнее учёные рассматривают сложные связи, существующие между мозгом и телом, тем отчётливее выявляется главное: **движение необходимо для обучения.** Движение пробуждает и активизирует многие умственные способности у детей.

Учение требует овладения навыками, а навыки любого вида связаны с освоением движения мышц. Все наши умения – это часть работы мышц, играющих важнейшую роль в развитии навыков человека. Последние

исследования доказывают: движение приносит непосредственную пользу нашей нервной системе. Мышечная активность, особенно координированные движения, стимулируют продукцию нейротропинов, природных веществ, отвечающих за рост нервных клеток и увеличивающих число нервных связей в мозге.

Образовательная Кинезиология занимается связями «интеллект – тело». Почему образовательная? Потому, что в процессе тренировки по этой системе мы получаем образование – знание о самих себе, знание о собственных проблемах, о том, что нам делать дальше, как компенсировать последствия перенесенного стресса. Организм как бы проходит переобучение. С помощью определенных упражнений он балансирует все процессы в теле, координирует работу обоих полушарий мозга, включает совместное интегрированное взаимодействие интеллекта и тела.

Комплекс упражнений «Гимнастика мозга» разработан психологами Полом и Гэйл Деннисон. Это комплекс несложных упражнений, каждое из которых поможет ребенку справиться с тем, что ежедневно мешает эффективно осваивать мир, обучаться, выстраивать отношения с окружающими, да и просто хорошо себя чувствовать.

Положительные результаты заметны практически сразу и имеют эффект накопления.

Использование данного метода позволяет обучиться тому, как можно работать самому с собой, с детьми и взрослыми, используя простые и доступные методы, которые может применять каждый человек. Все педагоги, использующие кинезиологическую практику, отмечают необыкновенные успехи у людей всех возрастов.

Огромная польза и привлекательность Гимнастики мозга состоит в её простоте и практичности. Человек может выполнять эти упражнения в любое время и в любом месте, для повышения эффективности того, что он в данный момент делает. ***Главная идея, которую пропагандируют кинезиологи, такова – развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.***

Открытия П. и Г. Деннисон основаны на понимании взаимосвязи физического развития, языкового становления и учебных достижений личности. **Гимнастика мозга** представляет собой простые и доставляющие удовольствие движения и упражнения, они помогают обучающимся любого возраста раскрывать те возможности, которые заложены в нашем теле. Простые и легкие упражнения позволяют за считанные минуты активизировать и правое, и левое полушарие. Этот комплекс несложных упражнений, каждое из которых поможет школьнику справиться с тем, что ежедневно мешает эффективно учиться, выстраивать отношения с окружающими, да и просто хорошо себя чувствовать. Положительные результаты заметны практически сразу и имеют эффект накопления.

Всего несколько минут (5-7 минут) занятий дают высокую умственную энергию. Дети ненавидят читать, писать, учиться и любят целыми днями смотреть телевизор? С помощью Гимнастики Мозга у них появится энергия к учебе!

Необходимость разработать, апробировать и внедрить инновационные подходы к созданию здоровьесберегающих и здоровьесформирующих условий в образовательной организации - методов образовательной кинезиологии с целью сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка и взрослого участника образовательного процесса позволила поставить задачи инновационного проекта и представить ожидаемые результаты.

Задачи:

- 1) Подбор и апробация упражнений «Гимнастики мозга» (ГМ) в образовательном процессе.
- 2) Интегрировать «Гимнастику мозга» в деятельность педагога и организации.
- 3) Разработать индивидуально-ориентированные модели антистрессового поведения участников образовательного процесса (Программы с методическими рекомендациями и видео-приложениями).
- 4) Обосновать принципы и алгоритм использования результатов внедрения моделей.
- 5) Транслировать разработки (в формате краткосрочного обучения педагогов и специалистов, а также семинаров, мастер-классов, издания статей в научно-педагогических изданиях, издания и реализации Программ и видео-материалов проекта).

Ожидаемые результаты:

- 1) Индивидуально-ориентированные модели антистрессового поведения участников образовательного процесса в разных типах образовательных организаций (Программы с видео-приложениями и методическими рекомендациями для педагогов).
- 2) Организационная модель реализации методов образовательной кинезиологии.
- 3) Алгоритм проектирования индивидуально-ориентированной модели антистрессового поведения участников программ.
- 4) Программа обучения (краткосрочного повышения квалификации).
- 5) Алгоритм и технологии оценки эффективности использования моделей.

Характер и границы предполагаемых изменений существующей практики образования:

Формы внедрения в образовательный процесс методов образовательной кинезиологии - использование упражнений ГМ для:

1. организации перемены-пятиминутки между и внутри учебных занятий;
2. снятия учебного стресса при подготовке к экзаменам и тестовым

испытаниям;

3. снятия стресса и улучшения работоспособности у учеников в переходных классах (5-е, 8-е), в 1-х классах, у воспитанников групп в периоды адаптации к детской группе;
4. для улучшения координации движений, телесного баланса на занятиях с детьми, связанных с движением;
5. для улучшения зрительно-моторной координации обучающихся на занятиях, связанных с письмом и чтением;
6. для развития памяти и внимания при изучении иностранных языков, нового учебного содержания;
7. для преодоления голосовых и речевых проблем, связанных с чтением, с пением, декламацией и др. работой с голосом;
8. для преодоления затруднений при взаимодействии обучающихся с компьютером и пр. техническими устройствами (взаимодействия типа «человек - машина»);
9. для психо-коррекционной и психо-профилактической работы психолога в ОО;
10. для преодоления «эмоционального выгорания» и стресса у педагогов;
11. формы фиксации результатов использования упражнений ГМ - в виде страниц Портфолио обучающихся и Карточек у педагогов.

Ожидаемые результаты внедрения:

- Готовые к внедрению индивидуально-ориентированные модели антистрессового поведения участников образовательного процесса в разных типах образовательных организаций (Программы с видео-приложениями и методическими рекомендациями для педагогов);
- Готовая к внедрению организационная модель реализации методов образовательной кинезиологии в образовательных организациях вне зависимости от их типа, а также возраста детей;
- Готовые к внедрению алгоритм проектирования индивидуально-ориентированной модели антистрессового поведения участника образовательного процесса.
- Готовая к внедрению Программа обучения (краткосрочного повышения квалификации) специалистов образования и студентов педагогических вузов по методам образовательной кинезиологии.
- Алгоритм и технологии оценки эффективности использования моделей антистрессового поведения обучающихся в здоровьесформирующей деятельности образовательных организаций разного вида.

Проектирование форм и методов и апробация на практике упражнений Гимнастики мозга позволили педагогам разработать рекомендации по внедрению для разных возрастов обучающихся и типов образования.

Условия применения комплексов Гимнастики мозга:

Основным требованием к квалифицированному использованию комплексов ГМ является **точное** выполнение движений и приёмов. Применение упражнений возможно как на предметных уроках, так и на специальных уроках кинезиологии. Желательно, чтоб каждый ученик почувствовал и осознал изменения, происходящие с ним. Для этого оптимально проводить занятия с небольшой подгруппой детей или индивидуально. Кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов. Занятия должны проводиться в эмоционально комфортной, доброжелательной обстановке, если есть возможность – под спокойную музыку. Занятия, проходящие в ситуации стресса, не имеют своего воздействия. Результативность занятий зависит от систематической и кропотливой работы. С каждым днём задания могут усложняться, объём заданий увеличиваться, наращиваться темп выполнения. **Происходит расширение зоны ближайшего развития ребенка и переход её в зону актуального развития.**

Если упражнения используются на предметных уроках, то необходимо учитывать следующее: выполнение стандартных учебных действий может прерываться сериальным комплексом, тогда как творческую деятельность прерывать нецелесообразно. В случае, когда учащимся предстоит интенсивная умственная нагрузка, требующая раскрытия интеллектуального потенциала и элементов творчества, специальный комплекс рекомендуется применять перед началом работы. Это объясняется тем, что творческие виды деятельности, связанные с работой правого полушария и целостного восприятия, должны выполняться при полном погружении в проблему. Деятельность, связанная с логикой, знаками, чертежами и, следовательно, с работой левого полушария и дискретного восприятия, может быть прервана выполнением специальных упражнений.

Продолжительность занятий зависит от возраста и может составлять от 10-15 до 20-35 минут в день. Заниматься можно ежедневно.

В работе с детьми **рекомендуем взрослым (педагогам, родителям) системно применять упражнения Гимнастики мозга для тренинга определенных функций.** Упражнения Гимнастики мозга дают возможность задействовать те участки мозга, которые раньше не участвовали в учении, и решить проблему неуспешности. Высшим достижением взрослого, работающего по предлагаемой методике, было бы обучение этим упражнениям ребенка, ученика, с тем, чтобы он самостоятельно, в нужный момент, мог выполнить набор соответствующих упражнений. Например, при выполнении домашних заданий или контрольной работы.

Основные эффекты внедрения методов образовательной кинезиологии в образовательный процесс: оптимизация деятельности мозга, гармоничное

развитие двухполушарного мышления, развитие интеллектуальных и творческих способностей, улучшение работы долговременной и кратковременной памяти; развитие способностей к обучению и усвоению информации; повышение эффективности выполняемых действий при работе на компьютере; восстановление работоспособности и продуктивности; снятие стресса, нервного напряжения, усталости, формирование абстрактного мышления.

В целом образовательная кинезиология, работа Пола Деннисона и Гейл Деннисон является совершенно новым явлением, и адаптация этих методов к условиям российской образовательной системы является весьма актуальной. Она становится первым шагом в построении системы обучения на основе движения и образовательной кинезиологии — науке, улучшающей обучаемость на уровне работы целостного мозга.

Мы учимся не только головой, наше тело и мы – это одно целое. Важно педагогам помнить об этом!

The stress factors in modern education and methods of educational kinesiology for learning on the basis of movement

Anna V. Boyarintseva

The Institute of childhood, family and upbringing RAO

5/16 build. 1B, Makarenko str., Moscow, 105062, Russia

E-mail: anna@boyarintseva.ru

The article deals with stress factors in the educational process, influencing and students, and teachers. For educational organizations that implement the methods of educational kinesiology, exercise Gymnastics brain, offered a job on the basis of construction of models of anti-stress behavior of participants in the educational process. An important component of this work is a program of professional development of the teacher.

Keywords: Stress, stress factors, educational kinesiology, Brain Gym, anti-stress model of behavior of participants of the educational process.

«ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

М.Н Бурмистрова, Е.. Полянина

Бурмистрова Марина Николаевна — канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедры методологии образования

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83;

mnburmistrova@rambler.ru

Полянина Елена Владимировна – канд. филол. наук,
заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83;
poljanina@mail.ru

В статье рассматриваются практические аспекты, возможности и достоинства технологии «Языковой портфель» как инструмента, который обеспечивает эффективную организацию учебной деятельности студентов языковых факультетов и помогает объективно оценить её результаты. Приводятся примеры структуры студенческих портфолио, анализируются возможности портфолио как образовательного ресурса.

Ключевые слова: портфолио, самостоятельная работа, презентация и аттестация.

Система образования к настоящему времени претерпела серьёзные изменения, так как именно школа и вуз готовят человека к активной деятельности в экономической, культурной и политической жизни государства. Способность образовательного учреждения гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеет большое значение. Современные теории и технологии обучения направлены не столько на передачу знания, сколько на поддержку его формирования. Существенно преобразуется роль преподавателя, который перестает быть основным источником учебной информации и превращается в наставника, призванного ориентировать студента в информационном потоке.

Способ оформления своих достижений – «портфолио» – давно знаком профессионалам из области кинематографии, театрального и фотоискусства. Портфолио как способ презентации собственной продукции или услуг для продвижения их на рынке широко используется в бизнесе. Начиная с 80-х годов, идея применения портфолио внедрялась в зарубежной школе, а в последнее десятилетие укоренилась в российском школьном образовании для оценки личностных достижений школьников и профессиональной аттестации педагогов. В высшем образовании технология портфолио получила массовое распространение, пожалуй, только среди преподавателей и студентов языковых факультетов.

Изучение педагогической литературы и практики школьного и вузовского образования позволил выявить определения, уточняющие и поясняющие термин «учебное портфолио»:

– антология работ студента, предполагающая его непосредственное участие в их выборе, а также их анализ и самооценку;

– коллекция работ студента, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и освоенных компетенциях по сравнению с предыдущими результатами;

- способ фиксирования, накопления и оценивания индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения;
- индивидуальная подборка образовательных достижений студента;
- набор работ обучающихся, создающий общую картину достижения планируемых результатов профессионального образования.

Изложенное выше показывает, что основная цель портфолио – отразить результаты образовательной деятельности студента, т.е. «показать все, на что он способен».

Из многообразия сущностных характеристик портфолио Балыкина Е.Н. выделяет три:

1) основной смысл учебного портфолио – показать все, на что студент способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;

2) привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивному отношению к сторонней критике своей деятельности;

3) самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики [1].

Мы рассматриваем портфолио как индивидуальный накопительный отчет или рабочую файловую папку, содержащую многообразную информацию, которая документирует содержание самостоятельной деятельности студентов и их личностные достижения.

В зависимости от цели и характера самостоятельной образовательной деятельности студента портфолио может быть разных видов. Сегодня существует немало подходов к классификации портфолио и способов его применения.

В собственной преподавательской практике мы выделяем и используем три вида портфолио.

Первый вид – это тематический портфолио. Такое портфолио создается в рамках учебной дисциплины (отдельного модуля или темы) по заданиям, определенным преподавателем.

Содержание учебного портфолио рекомендуем разбить на следующие разделы: информационные материалы по дисциплине (конспекты лекций, дополненные информацией из дополнительных источников, выписки из литературных источников, документов в сфере образования); практические работы (выполненные задания, профессионально-ориентированные задачи, оформленные в тезисы, таблицы, кластеры и др.); творческие работы (эссе, рецензии, рекомендации, конспекты воспитательных дел и др.); исследовательские материалы (рефераты по актуальным педагогическим проблемам, мини-проекты,); аттестационные материалы (контрольные работы, письменные работы, результаты тестов); индивидуальные достижения (сертификаты участника конференции, круглого стола, форума,

свидетельства о публикации статьи, грамоты победителя педагогических конкурсов, олимпиад и др.).

Другой вид – это проблемно-исследовательское портфолио. Такое портфолио помогает показать процесс исследовательской деятельности, связанный с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции, выполнением курсового проекта или выпускной квалификационной работы. Он представляет собой набор материалов по определенным рубрикам, например: титульный лист, методологический аппарат исследования, список источников исследования, проблемные области, вопросы, план исследования, дискуссионные точки зрения, факты, цифры, статистика, выводы по результатам исследования, прогнозы и перспективы, результаты исследования (реферат, текст устного доклад, презентация, постерный доклад, статья).

Третий вид портфолио – это портфолио педагогического опыта, в котором оформляются результаты самостоятельной практической деятельности студентами-практикантами. Портфолио в этом случае – это индивидуальный накопительный отчет студента, который документирует все виды педагогическую деятельность студента в период практики по направлениям образовательного процесса и отражает достижения и трудности практиканта, направления дальнейшего личностного и профессионального роста.

Портфолио студент составляет на протяжении всей практики и включает в него: индивидуальный план практики, результаты психолого-педагогической диагностики детей и их окружения, индивидуальные маршрутные карты социального развития ребенка (группы), социально-педагогические проекты и т.п.

В ряду инновационных технологий обучения иностранным языкам технология «Портфолио» или как часто ее называют «Языковой портфель» выделяется тем, что характеризуется и используется как альтернативная форма контроля, позволяющая получить динамическую картину учебного и языкового развития студентов. Технология языкового портфеля не исключает возможности задействовать различные приемы самоконтроля. Их выбор будет определяться контекстом, в котором осуществляется учебный процесс (целями, сложившейся культурой учения и преподавания и т.д.), и возможностью их встраивания в привычные для студентов задания и виды деятельности.

Языковой портфель показывает стадии процесса изучения иностранного языка и роста его владельца. Если языковой портфель первокурсника демонстрирует в большей степени «продукт учебной деятельности» и во многом напоминает портфель достижений профессионального художника или архитектора, то, со временем, он все больше и больше приобретает рабочий характер. Студенты старших курсов

уже более осознанно и целенаправленно отбирают свои работы для включения в портфель. Более того, его ключевыми элементами становятся рефлексия, которая в современной педагогической науке понимается как самоанализ деятельности и ее результатов, и самомониторинг.

Языковые портфели студентов языковых факультетов отражают, как правило, динамику роста, достижения и опыт обучающегося в овладении иностранным языком (или несколькими языками) в целом.

Значимость такого вида языкового портфеля видится нам, во-первых, в повышении и поддержании мотивации изучения иностранного языка (или языков) и придании ему непрерывного характера; во-вторых, в предоставлении работодателям и администраторам образовательных заведений наглядной и убедительной информации о достижениях обучающихся в овладении иностранным языком в рамках единых общеевропейских требований; в-третьих, в обеспечении преемственности и последовательности в международных, национальных и региональных образовательных системах. При этом нет опасений, что языковой портфель может превратиться в очередную обузу для студента. Цель данной технологии состоит в том, чтобы помочь обучающимся сосредоточиться на собственных достижениях, планировать дальнейшую работу и стать более активным участником учебного процесса.

Среди основных характеристик языкового портфеля как средства самоконтроля, которые выделяют известные технологи и методисты – всесторонность, спланированность и систематичность, информативность, приспособленность для определенной цели, аутентичность.

Перечисленные характеристики проявляются в следующем:

- потенциал языкового портфеля в определении глубины и состояния способностей обучающегося может быть реализован через сбор данных и их анализ;
- его применению в учебном процессе предшествует стадия планирования, включающая постановку цели, определение содержания (компонентов), сбор данных и разработку оценочных критериев;
- информация, заносимая в языковой портфель, должна быть значимой для всех заинтересованных лиц (студентов, преподавателей, работодателей);
- языковой портфель создается с учетом целей и задач обучения и потребностей индивидуального самоконтроля;
- языковой портфель предоставляет информацию, получаемую, с одной стороны, посредством естественного самомониторинга в процессе решения реальных учебных задач, а с другой – в виде продуктов учебной и научно-исследовательской деятельности – рефератов, творческих работ, курсовых работ, отобранных самими студентами.

Рефлексия позволяет обучающимся привнести свое осмысленное

представление о собственном учении в процесс контроля и оценки. Это способствует установлению диалога между студентами и преподавателями по поводу целей учебного курса и успеваемости. Представляется уместным высказывание одного зарубежного педагога, которое гласит: «Без рефлексии языковой портфель остается папкой для всех моих бумаг».

В современном компьютеризированном обществе, где практически повсеместно используются информационные технологии очень удобным может стать создание электронного портфолио.

Создание языкового портфеля в электронном виде позволяет:

- представить работы студентов в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов – текстового, аудио, графического, видео;
- хранить, редактировать и демонстрировать работы обучающихся;
- обеспечить оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам электронного портфеля;
- сформировать языковую компетентность студентов;
- повысить мотивацию обучающегося к дальнейшему совершенствованию навыков владения иностранными языками.

Таким образом, ценность языкового портфеля, в том числе и электронного, заключается в том, что он дает возможность формирования у студентов способности к объективной самооценке владения иностранным языком и умения делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования, учит их организовать свою самостоятельную работу и определять рациональные способы совершенствования своих умений.

Особое внимание обратим на процедуру оценивания языкового портфеля. Бесспорно, итоговую оценку выставляет преподаватель на основе определённых заранее критериев. Но к оцениванию портфолио целесообразно привлекать и самих студентов. Это позволит максимально использовать образовательные возможности рассматриваемой технологии.

Организовать взаимопроверку и взаимооценивание можно как между студентами одной группы, так и во взаимодействии обучающихся на разных уровнях высшего образования. Так магистранты работают с портфолио студентов бакалавриата в рамках педагогической практики, а аспиранты аналогично участвуют в работе с магистрантами. Такая работа поможет обучающимся лучше освоить данную технологию, будет способствовать формированию опыта тьюторской деятельности и расширению их педагогического опыта, в целом.

Способы оценивания могут быть разнообразными – как традиционная пятибалльная система, так и педагогические техники «Рецензия портфолио», «Экспертиза портфолио», «Итог» и др.

Как показывает опыт, дополняя традиционные контрольно-оценочные средства, языковой портфель объективно отражает индивидуальный характер

самостоятельной образовательной деятельности студента, его профессионально личностные достижения и нерешенные проблемы, а также помогает определить содержание дальнейшего профессионального развития.

Многолетний опыт авторов статьи позволяет заключить, что технология портфолио является эффективным инструментом фиксации, презентации и аттестации самостоятельной деятельности студентов. Это прекрасное средство их самоорганизации, углубления и оформления познавательных интересов, развития интеллектуальных рефлексивных способностей, формирования мотивации достижения, а, следовательно, и создания ситуации успеха в освоении студентами образовательной программы.

Библиографический список

1. Балыкина Е.Н. Оценочное электронное портфолио студента по предмету. URL: <http://www.school.holm.ru/stud>
2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 6-11.
3. Лабазина Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам. // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 2.
4. Лесняк А.П. Методический портфолио студента-практиканта педагогического колледжа как средство становления и развития профессиональных компетенций. URL: <http://www.altaregion.ru/biz/rcm>
5. Переверзев В.Ю., Синельников С.А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // СПО. 2008. № 1.
6. Портфель ученика//Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2001. С. 123-132.

«Language portfolio» as a way of personalisation of studying activity of students of faculties of foreign languages

In this article the practical aspects of possibility and advantage of the technique of “Language Portfolio” are being discussed. This technique provides effective organization of studying activity of students of faculties of foreign languages. Otherwise it promotes an objective evaluation of results. There are examples of the structure of students’ portfolio, possibilities of portfolio as a study resource are being analyzed.

Key words: language portfolio, self-study, presentation and certification.

References

1. Balykina E.N. Otsenochnoye e-portfolio studenta po predmetu. URL: <http://www.school.holm.ru/stud>
2. Galskova N.D. Yazykovoy portfel kak instrument otsenki uchashchegosya v oblasti izucheniya inostrannykh yazykov // Inostrannye jazyki v shkole. 2000. № 5. P. 6-11.
3. Labazina L.N. Evropeiskiy yazykovoy portfel – sredstvo otsenki I samootsenki znaniy uchashchikhsya po inostrannym yazykam // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2003. № .
4. Lesnyak A.P. Metodicheskiy portfolio studenta-praktikanta pedagogicheskogo kolledzha kak sredstvo stanovleniya I razvitiya professionalnykh kompetentsiy. URL:

<http://www.altaregion.ru/biz/rcm>

5. Pereverzev V.Yu., Sinelnikov S.A. Elektronnoye portfolio studenta kak innovatsionnoye jtsenochnoye sredstvo // SPO. 2008. № 1.

6. Portfel uchenika // Novye pedagogicheskiye i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya/ M.,: 2001. P. 123-132.

ЭМПАТИЙНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ГУМАНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО

И.В. Кошкина

Кошкина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: kafpndo@mail.ru

Рассматривается проблема эмпатии в профессиональной деятельности учителя, определяются основные компоненты эмпатийной подготовки будущего воспитателя детей дошкольного возраста и условия развития эмпатии у студентов.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийная подготовка, эмпатийная культура педагога, эмпатические способности.

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) дошкольное образование стало уровнем общего образования, в связи с чем значительно повысились требования к его качественным характеристикам. Известно, что качество образования в значительной степени зависит от уровня профессиональной компетентности воспитателей. Одним из принципов организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации является принцип гуманизации, сущность которого раскрывается в примерной основной образовательной программе. Гуманистическая направленность современного дошкольного образования предполагает поддержку разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства, позитивную социализацию, гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений [1]. В условиях возрастающей мобильности в обществе, образовании, культуре воспитатель дошкольной образовательной организации должен быть готов позитивно взаимодействовать с коллегами, родителями, воспитанниками на основе уважения их ценностей, убеждений и способов их выражения, планировать образовательный процесс на основе социокультурной ситуации развития каждого ребенка. Гуманистический характер взаимодействия с ребенком дошкольного возраста предполагает безусловное принятие личности, внимание к его эмоциональному состоянию, потребностям и

интересам.

В процессе получения высшего педагогического образования по профилю «Дошкольное образование» студент овладевает разнообразными компетенциями, в числе которых важнейшей, по нашему мнению, является готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса. Данная компетенция формируется на таких дисциплинах психолого-педагогического цикла как «Психология семьи и семейных взаимоотношений», «Психология социального развития ребенка», «Детская практическая психология», «Тренинг педагогического общения», «Методическая работа в ДОО», «Технологии социального партнерства в дошкольном образовании», «Организация дошкольного образования».

В структуре готовности будущего воспитателя к взаимодействию с участниками образовательного процесса на гуманистической основе, на наш взгляд, необходимо выделить эмпатийную подготовку.

Эмпатия как коммуникативное свойство личности исследуется достаточно давно в зарубежной (Э. Стотлэнд, К. Хэнер, К. Роджерс) и отечественной (Л.С. Выготский, А.А. Леоньев, А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев) психологии. Достаточно глубоко раскрыты методы изучения эмпатийных свойств личности (В.В. Бойко, А. Мехрабиан, И.М. Юсупов). Эмпатия как профессиональное качество исследуется в работах С.Б. Борисенко, Г.Ф. Михальченко. В педагогических исследованиях рассматриваются такие понятия как «эмпатийная культура» (А.Н. Насифуллина, Ю.В. Саламатина), «эмпатийная подготовка» (Н.С. Шкипина, В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая), «эмпатические умения» (Е.В. Салига), однако, в основном, все исследования направлены на изучение процесса эмпатии в профессиональной деятельности учителя. Мы предприняли попытку определить основные компоненты эмпатийной подготовки будущего воспитателя детей дошкольного возраста и условия развития эмпатии у студентов данного профиля.

Эмпатия, являясь важным компонентом коммуникативной компетенции воспитателя способствует организации образовательного процесса на гуманистической основе и открывает новые возможности для более эффективного взаимодействия с ребенком. Эмпатия в психологии изучена достаточно глубоко и определяется по-разному: как способность человека понимать мир переживаний другого, как способность соучаствовать в эмоциональной жизни другого, как осмысление внутренней жизни человека, не сопровождающееся переживаниями, то есть как чисто интеллектуальный процесс. В качестве объекта эмпатии может рассматриваться другой человек, но может выступать и нейтральный предмет, природа или образ искусства. Одни исследователи процесс эмпатии относят к чисто рефлексивным (осознаваемым) процессам понимания, другие к явлениям чувственного познания, а иногда обнаруживают в эмпатии

признаки и того, и другого.

Психологами Д. Даймонд и У. Бронфенбреннер, исследующими эмпатию как понимание, была показана связь этого процесса с эмоциональными сторонами личности. Они определили эмпатию как социальную сензитивность или социальный инсайт, то есть способность индивида распознавать мысли и чувства другого человека. Исследования К.Роджерса и его учеников показали роль эмпатии в процессах обучения и воспитания. По его мнению, у учителей с эмпатическими способностями наблюдается меньшая вербальная агрессивность, у учащихся успешнее развивается «Я-концепция», интеллектуальные и творческие способности.

В последние годы эмпатия достаточно активно изучается в педагогических исследованиях. Выявляются отличия интерпретации понятия «эмпатия» в педагогике и психологии. В профессиональной деятельности педагога эмпатия может выступать основной стратегией воспитания. Для педагога эмпатия – это сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией и способностью к идентификации, также организацию определенного воспитательного влияния, которое должно быть построено таким образом, что педагогу следует создать такой психологический климат, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности. Педагогическая эмпатия понимается «как профессионально-нравственное, социально-психологическое качество личности, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовывать воспитательное влияние более эффективно» [2]. В эмпатийной подготовке учителя выделяют три стороны восприятия другого человека: рациональную, эмоциональную и интуитивную. Рациональная сторона характеризуется в проявлении внимания к объекту восприятия, в умении анализировать свои психические познавательные реакции на состояния и свойства ребенка. Эмоциональная сторона эмпатии связана с пониманием ребенка на основе своего эмоционального опыта, с помощью ассоциаций со своими детскими воспоминаниями. Интуитивное в эмпатии проявляется на подсознательном уровне [2].

В структуре эмпатийной подготовки воспитателя можно выделить эмпатийную культуру, эмпатические способности и эмпатийные умения. Под эмпатийной культурой понимают «интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, подвергать рефлексии действия и поведение, осмысливать их и уже согласно этому строить свои отношения с учащимися, заранее предвидя их точку зрения и

считаясь с их внутренней позицией» [3].

Эмпатические способности определяются чаще всего как способность к эмпатии. Существует значительное количество тестов по их определению и техник их развития. Так, например, И.М. Юсупов разработал тренинг по развитию эмпатийных способностей, в котором успешно решаются задачи развития эмпатийного слушания через понимание эмоциональных оттенков слова, развития мимики и пантомимики, идентификации себя с партнером, развития наблюдательности, предвосхищающей поведение другого человека. Выделяя в педагогических способностях два уровня (рефлексивный и проективный), Н.В. Кузьмина к рефлексивному уровню относит особую чувствительность к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся и в какой мере интересы и потребности учащихся, выявленные при этом, совпадают с тем, что им предъявляет педагог. Эта чувствительность напрямую связана с эмпатией [4].

По мнению ученых, эмпатийные способности педагога являются важным показателем его умения владеть навыками профессионального общения. И.М. Юсупов описал пять уровней эмпатийной способности: самый высокий уровень характеризует личность как болезненно воспринимающую чужие проблемы, очень ранимую и впечатлительную, самый низкий — личность равнодушная и эгоистичная, с трудом вступающая в межличностный контакт [5].

Е.В. Сапига в своем исследовании описала модель развития эмпатийных умений, необходимых для профессиональной деятельности [6]. К эмпатийным умениям относятся: умение слушать, понимать и воспринимать информацию, умение взаимодействовать, умение употреблять этикетные формы общения, умение адекватно реагировать на высказывания собеседника.

В настоящее время многие педагогические исследования подтверждают, что эмпатийные способности и умения развиваются с ростом жизненного опыта, но существуют и другие пути, например, создание искусственных ситуаций для развития эмпатийной способности человека, чем можно воспользоваться в процессе профессиональной подготовки воспитателя.

Мы разработали и апробировали систему игр и упражнений по формированию эмпатийной культуры, которые могут быть использованы на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Приведем некоторые примеры. По аналогии с известной игрой «Угадай эмоцию», когда студентам раздаются карточки с написанными на них эмоциями, и одни должны мимикой показывать эмоцию, другие угадывать, мы используем прием «угадай эмоциональное состояние по голосу». Студенты прослушивают в аудиозаписи голоса детей, угадывают и описывают их эмоциональное состояние. Используем игру «Обезьянка перед зеркалом»:

один студент изображает эмоциональные состояния, другой повторяет. По аналогии с этой игрой мы предлагаем видеозаписи различных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, студенты должны их скопировать, изобразить и интерпретировать. Игра «Телефон». Один участник берет телефон и изображает мимику разговора с заранее определенным субъектом, другие участники должны догадаться с кем ведется разговор. На основе анализа видеозаписей эмоционального состояния детей можно вырабатывать навыки прочтения состояния другого по невербальным проявлениям. Все эти игры и упражнения требуют глубоких знаний детской психологии и определенного уровня артистических способностей.

Другая группа упражнений представляет собой ситуации, в которых студент должен продемонстрировать педагогические приемы на основе эмпатийных представлений.

1. Перед вами ребенок, который испугался (можно конкретизировать чего испугался: темноты, собаку, незнакомого взрослого, громкого звука и т.д. Задание – подойти и успокоить.

2. Перед вами ребенок, который вышел после болезни в детский сад и не идет в группу. Задание – найти приемы, которые разрешат проблему.

Разработана система упражнений по переживанию эмоций, схожих с теми, что испытывает ребенок: студенты описывают ситуации, которые с ними случались в детстве (ситуация испытания страха, потери, эмоций во время наказания за проступок, одиночества, незнакомой ситуации и др.)

Упражнения по развитию умения употреблять этикетные формы общения можно разделить на две группы: упражнения по рефлексии собственных проявлений, таких как вежливость, внимательность, доброжелательность, тактичность, выдержанность и упражнения, направленные на тренировку, в которых отрабатываются речевые формулы приветствия, просьбы, извинения и др.

Реализация принципа гуманизации в образовательном процессе ДОО предполагает развитие эмоциональной активности ребенка. Будущие воспитатели должны владеть приемами развития у детей сопереживания, сочувствия, в связи с чем у них должны быть развиты эти формы эмпатии. Сопереживание выражается в переживании тех же эмоций, что испытывает ребенок, сочувствие — возникновение личных чувств по поводу ситуации, в которой находится ребенок. Эти формы могут развиваться только в период педагогической практики. Важно на практических занятиях по методике обучения и воспитания детей дошкольного возраста обсуждать конкретные ситуации, которые возникали у студентов и обучать их коррекции своего эмоционального состояния.

Итак, можно сделать выводы, что проблема эмпатийной подготовки воспитателя в процессе реализации принципа гуманизации требует

интеграции исследований эмпатии в психологии и педагогике, и так как эмпатия зависит от возраста, пола, индивидуальных особенностей человека, его ценностных ориентаций и направленности мотивов, имеет биосоциальную природу, но поддается целенаправленному формированию необходима комплексная программа по развитию эмпатии студентов — будущих воспитателей.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М., 2015.
2. Шкитина Н.С., Елагина В.С., Немудрая Е.Ю. Эмпатийная подготовка будущего учителя / Современные проблемы науки и образования. 2014. Вып. № 3.
3. Саламатина Ю.В. Эмпатийная культура как профессионально-педагогическое качество учителя / Педагогическое образование в России. 2013. № 5. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5733
4. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретический и прикладной аспект). СПб., 2005. 252 с.
5. Сапига Е.В. Развитие эмпатийных умений у студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе. Из-во Краснодарского гос. ун-та культуры и искусств. Краснодар, 2010.
6. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретический и прикладной аспект). СПб., 2005. 252 с.
7. Александрова Е. Как сделать общение с родителями живым и предметным // [Директор школы](#). 2005. № 8.

Empathy training of the future teacher to realization of the principle of humanization of the educational process in the OED

Koshkina Irina Vladimirovna –
candidate of pedagogical sciences
Associate Professor of methodology of education
Saratov State University national research n. g. Chernyshevsky
E-mail: kafpndo@mail.ru

The problem of empathy in the professional activity of the teacher, identifies the main components of empathy training of the future teacher of children of preschool age and conditions of development of empathy in students.

Keywords: empathy, empathy training, empathy culture teacher, empathic ability.

References

1. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya. M. Izdatel'stvo "Natsionalnaye obrazovanie. 2015
2. Shkitina N.S., Elagina V.C., Nemudraya E.YU. Empatiynaya podgotovka budushchego uchitelaya / Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Vypusk № 3. 2014.
3. Salamatina YU. Empatiynaya kyltyra kak professionalno-pedagogicheskoye kachestvo

uchitelaya / Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. URL:

http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5733

4. Yusupov I.M. Psihologiya empatii (Teoriticheskiy I prikladnoy aspekt)/ SPb.: Piter, 2005. 252 s.

5. Sapiga E. V. Razvitiye empatiynyh umeniy u studentov-perevodchikov v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze. Iz-vo Krasnodarskogo gos. un-ta kultury I iskusstva. Krasnodar, 2010.

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СПОСОБ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Ю. Курчатова, В.И. Колос

Курчатова Наталия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
nukurchatova@yandex.ru

Колос Василиса Игоревна – магистрант кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия

Обоснована актуальность развития национального самосознания старшеклассников в рамках общей гуманизации образования. Описаны основные функции национального самосознания. Рассматривается специфика и особая важность развития национального самосознания у учащихся старших классов, обусловленные характерными кризисными особенностями подросткового возраста – фундаментальными изменениями в физиологии, психике, самосознания. Особый акцент сделан на важность взаимодействия школы и семьи учащихся, способствующего формированию среды, развивающей национальное самосознание учащихся, взаимоуважению и взаимответственности. Для этого были сформулированы основные задачи по развитию национального самосознания в рамках старшей школы, реализация которых способствует развитию культурного, высоконравственного человека, осознающего свою принадлежность, как национального меньшинства, так и представителя одного большого народа своей страны.

Ключевые слова: гуманизация образования, национальное самосознание, взаимодействие семьи и школы, межнациональные отношения, мультинациональное государство, подростковый возраст.

Российское общество, несмотря на постоянные кризисы и потрясения, не стоит на месте в своем развитии. В соответствии с потребностями и внутренними изменениями общества, российское образование также претерпевает ряд реформ. Особенно это актуально в связи с приходом нового министра образования, курс которого разительно отличается от предыдущего. Примером отличий может быть направленность на коллективное трудовое воспитание, введение государственных

образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья и общая гуманизация образования.

Особое внимание уделяется именно школьному образованию, потому что, по мнению министра, институт школы является одним из важнейших институтов социализации личности. Гуманизация школьного образования затрагивает огромное количество вопросов, но мы рассмотрим один из острых вопросов межличностного взаимодействия школьников в условиях многонационального государства, т.е. вопросу развития национального самосознания.

Согласно З.И. Колычевой, гуманизация образования – это концептуальное положение о приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала [1].

В рамках многонационального государства, каким является РФ, можно наблюдать, как в одном классе собираются дети различных национальностей. И за их гуманные, толерантные взаимоотношения, отвечает зародившееся в детстве и развитое в школьной среде национальное самосознание. Именно поэтому вопросу развития национального самосознания у школьников уделяется все больше внимания.

Являясь элементом формирования культуры межнациональных отношений и основой формирования чувства патриотизма, национальное самосознание имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика. Также оно является гарантом сохранения различных культурно-исторических особенностей различных народов, при этом объединяя их в единое многонациональное общество.

Национальное самосознание основывается на национальной идентичности ребенка, заложенной еще в раннем детстве его родителями. И с нашей точки зрения, национальное самосознание – это оценка, осознание человеком своей национальной принадлежности, определение себя как носителя соответствующих культурных ценностей. Оценка, осмысление специфики и уникальности своего народа в рамках мультинационального общества.

По мнению В.А. Шишкина, можно выделить следующие виды национального самосознания: государственное, этническое, классовое, групповое, индивидуальное, общественное. Вид самосознания – это деление единого целого национального самосознания в соответствии с делением внутри самого общества на внутренне целостные сферы бытия и рефлексии этого бытия, а не по направлениям деятельности, при условии сохранения важнейших качеств целого в каждой из них с некоторыми отличиями для каждой из частей [4].

Выделяют несколько форм выражения специфики национального самосознания: язык, мифология, устное народное творчество, религия, образование, искусство, литература и т.д. Форма функционирования

самосознания отражают ту или иную сторону сущности, то есть осмысленного, оплодотворенного народным духом бытия [4].

Природу национального самосознания можно исследовать через познание тех функций, которые оно выполняет: регулятивной, познавательной, приспособительной [2]:

1. Регулятивная функция национального самосознания осуществляется за счет преимущественного влияния национальной специфики мышления на характер восприятия и оценки обстановки деятельности.

2. Познавательная функция национального самосознания выражается в наличии специфических познавательных и интеллектуальных качеств, отличных от аналогичных у представителей других национальных общностей. Познавательная функция национального самосознания проявляется в отношении индивида, группы, всей нации к национальной истории, языку, системе ценностей, сложившихся в течение жизни многих поколений.

3. Приспособительная функция национального самосознания выражается не только в адаптации индивида к специфическим условиям деятельности, но и в фиксированных способах поведения и деятельности. Благодаря этой функции обеспечивается вхождение личности в мир национально окрашенных и духовных ценностей, норм, установок, привычек.

Отвечая на вопрос «почему необходимо развивать национальное самосознание у школьников, в частности у старшеклассников?», необходимо помнить, что институт семьи закладывает фундамент становления будущей личности, включая ее национальную идентичность, служащей основой национального самосознания. В семье ребенок начинает воспринимать мир, в соответствии со сформированными родителями идеалами и примерами, а также формирует свою позицию относительно представителей других национальностей. С момента поступления ребенка в школу, его семья вступает с ней в тесное взаимодействие. Объединяя усилия школы, семьи и общественности, школа становится организующим центром воспитания. На уровне начального взаимодействия семьи и школы формируется один из базовых социально-психологических механизмов развития национального самосознания – механизм формирования и укоренения у представителя той или иной общности противоречия «мы» и «они».

Особенно ярко этот механизм проявляется у учащихся старших классов – подростков 15-17 лет, проходящие период фундаментальных изменений в физиологии, психике, самосознания, то есть период кризиса и конфликта.

Учебно-профессиональный тип деятельности данного возраста характеризуется значительным расширением объема деятельности ребенка, качественным изменением его характера. Также в структуре личности

происходят ощутимые перемены, вызванные переосмыслением ранее сложившихся структур и идеалов, возникновением новых образований: полоролевой идентичности, рефлексии, готовности к самоопределению, идентичности и устойчивого образа «Я». В данный период закладываются основы сознательного поведения, формируется основная направленность в формировании нравственных представлений и установок. Данные процессы происходят на фоне противоречий физиологического и психического развития подростка, на фоне его духовного становления. Отсюда подростковый возраст представляется как переходный, сложный, трудный, критический [3]. Недостаточное внимание семьи и педагогов вопросам межличностных межнациональных отношений, отношения к своей Родине, своей стране и других вопросов национального самосознания может причинить большой вред личности подростка, способствовать развитию ксенофобии и экстремизма или формированию личности, не уважающей свою Родину, семью и окружающих его людей.

Поэтому деятельность педагогов, руководителей школы и их постоянный контакт с родителями учащихся должны способствовать формированию среды, развивающей национальное самосознание учащихся, взаимоуважение и взаимответственность. Позитивные отношения между одноклассниками различных национальностей позволит в этом случае воспитать морально и психологически здоровую личность, уважающую как свою национальную идентичность, так и окружающих, свое государство и малую Родину. Поэтому к основным задачам по развитию национального самосознания в рамках старшей школы можно отнести:

1. Развитие, а иногда и воспитание у подростка любви и привязанности к своей семье, дому, улице, городу, нации, стране.
2. Формирование бережного отношения к природе и всему живому.
3. Воспитание уважения к труду.
4. Развитие интереса к национальным традициям и промыслам, расширение представлений о регионах России.
5. Формирование элементарных знаний о правах человека;
6. Воспитание уважения к символам государства (герб, флаг, гимн).
7. Развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны.
8. Формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Как нам кажется, это необходимо делать в учебной и внеучебной деятельности, особенно на уроках гуманитарного цикла (литература, история, обществознание) и внеклассных занятиях.

Подводя первые итоги нашему теоретическому исследованию, необходимо еще раз подчеркнуть, что национальное самосознание является важной составляющей личности человека. На его развитие с каждым годом

обращается все больше внимания как со стороны психологов и педагогов, так и со стороны семьи и государства. Причина этого интереса заключается в том, что позитивно сформированное национальное самосознание является залогом четкой гражданской позиции, нравственности, и гарантией мирного сожительства представителей различных национальностей на территории одного мультинационального государства. Как нам кажется, национальное самосознание является неотъемлемой частью гуманизации школьного образования и общества в целом, поэтому особое внимание в развитии национального самосознания уделяется старшеклассникам, вошедшим сложный период нестабильности, кризиса, переосмысления полученного ранее опыта, ценностей и традиций. В данный период задача школы направить подростка в нужное русло, не причинив вреда личности ребенка, но способствовать развитию культурного, высоконравственного человека, осознающего свою принадлежность, как национального меньшинства, так и представителя одного большого народа своей страны.

Библиографический список

1. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. СПб., 2004.
2. Крупник Е.П. Национальное самосознание. Введение в проблему: монография. М., 2006. 144 с.
3. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
4. Шишкин В.А. Формы и виды объективизации категорий национального самосознания. // Омский научный вестник. 2009. №4. С.89-92.

The cultivation of national consciousness among high school students as a way of education humanization

Natalia Y. Kurchatova
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
nukurchatova@yandex.ru

Vasilisa I. Kolos
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

It is justifies actuality of elaboration of national identity of senior high school students within the General humanization of education. Describes the basic features of national identity. It is considered the specifics and the particular importance of the elaboration of national identity of senior high school students due to the specific critical particularities of adolescence – a fundamental changes in the physiology, psychology, identity. Special focus is made on the importance of interaction between schools and families of pupils, promote the environment,

developing the national identity of pupils, mutual respect and mutual responsibility. For this we define the basic tasks of development of national identity within the senior school, the implementation of which promote the development of cultural, moral person, aware of his identity not only a national minority, but also the representative of one of the great people of his country.

Keywords: humanization of education, national identity, the interaction of family and school, inter-ethnic relations, multinational state, adolescence.

References

1. Kolyicheva Z.I. Noospheric pedagogy as a new educational paradigm. SPb., 2004. P.175
2. Krupnik E.P. National consciousness. Introduction to the problem: a monograph. M., 2006. P.144
3. Fundamentals of Correctional Pedagogy: Textbook for students of higher educational institutions / A.D.Goneev, N.I.Lifinceva, N.V.Yalpaeva; Edited by V.A.Slastyenin. 2nd edition, recycled. M.: Publishing Center "Academy", 2002. 272 c.
4. Shishkin V.A. Forms and types of objectifying categories of national identity. // Omsk Scientific Bulletin. 2009.№4. pp.89-92.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ ПО УЧЕБНИКАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Н.К. Иванкина

Надежда Константиновна Иванкина — СГУ им. Н.Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования; г. Саратов, Вольская, 10 А.
E-mail:fenix204@mail.ru.

В статье рассматривается проблема подготовки студентов (будущих учителей начальных классов) к организации работы с учебниками нового поколения. Автор анализирует современные учебно-методические комплекты, в которых используются различные учебники русского языка, разные по содержанию, форме, методическому аппарату и др.

Ключевые слова: младший школьник, проблемы методической подготовки, учебный процесс, требования к учебникам.

В России сегодня идет становление новой системы образования, ориентированного на новое поликультурное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательной работы в современной школе.

Среди многочисленных проблем, стоящих перед современной начальной школой, есть особенно важные, без решения которых не будет реализованы требования ФГОС НОО. К числу таких проблем, несомненно, относится проблема создания учебников нового поколения. Тенденция к появлению все новых и новых учебников продолжает сохраняться. В

некоторых УМК используются по два варианта учебников. Как же студентам усвоить такое обилие учебников? Ведь количество учебных часов на методическую подготовку не увеличивается. Несомненно, было бы больше часов, качество подготовки было бы выше. Но дело даже не столько в количестве часов, а прежде всего в профессиональной квалификации преподавателей, ведущих методические курсы в вузе, в слабой координации между преподавателями, ведущими междисциплинарные курсы. Идеи общего развития ребёнка, коммуникативного, деятельностного подхода, личностно-ориентированного обучения стали ведущими во всех учебниках нового поколения для начальной школы. Возникла новая проблема – как подготовить учителя к профессиональной деятельности? Как научить его ориентироваться в учебниках, которые активно внедряются в школьную практику?

Чем же интересны современные учебники русского языка для начальной школы? Каковы их отличия от академических, традиционных? В каком виде они сейчас представлены учащимся – в привычном «бумажном» варианте или на электронном носителе? Что такое учебник русского языка в различных УМК? На эти (и другие) вопросы мы лишь попытаемся ответить в данной статье.

Известно, содержание образования подробно раскрывается в учебно-методических комплексах (УМК) – школьных учебниках, справочниках, книгах для дополнительного чтения, тетрадях на печатной основе, сборниках и т. д. Наряду с традиционными учебниками и пособиями все шире применяются «безбумажные» учебные материалы: электронное приложение к учебникам, видеодиски, видеоучебники, интернет [1; 2; 3, с. 40].

Результативность обучения зависит от качества учебной литературы. Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, быть интересным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным. Учебник нового поколения должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. Мобильность обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Однако требования к учебной книге настолько многогранны и противоречивы, что во всем мире ощущается дефицит хороших учебников. Наблюдается тенденция к увеличению их объема по мере роста знаний и новых требований. В экономически развитых странах всегда издавались альтернативные (параллельные, варианты) учебники, благодаря чему учителя, родители и учащиеся имели и имеют возможность выбирать. Мы живем именно в такое интересное время – время рождения учебника нового поколения. У нас много вариативных и альтернативных учебников. Даже в рамках одной модели (системы) обучения, одного УМК предлагаются варианты учебников по одной и той же предметной области. В частности, в

системе развивающего обучения Л.В. Занкова параллельно используются варианты учебников, например, русского языка (учебники А.В.Поляковой и Н.В. Нечаевой). В этом случае учитель стоит перед выбором: по какому учебнику работать? Возникает проблема разработки критерий их анализа. Разными авторами предлагаются различные критерии, но есть такие, которые выдвигаются всеми, например, учебник должен обеспечить *сознательное и активное* участие учащихся в процессе обучения, полное освоение учебного материала. Другими словами, учебник нового типа должен стать *полноценным* участником педагогического процесса. Более того, учебник практически организует работу и учителя и учащихся. В рамках учебного процесса УМК «Перспектива», «Школа XXI века», «Школа России» и др. работа в классе распределяется между учителем, учениками и учебником. Происходит своеобразный учебный диалог – полилог между тремя участниками учебного процесса.

В связи с этим учебник должен выполнять три дидактические функции:

- мотивационную, которая заключается в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе;
- информационную, позволяющую учащимся расширять объем знаний всеми, в том числе и проблемными способами преподнесения информации;
- контрольно-корректирующую (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки, коррекции хода и результатов обучения, а также для выполнения достаточного количества тренировочных упражнений.

Учебник русского языка нового типа, по мнению многих авторов учебников и учебных пособий для начальной школы (Занков Л.В., Львов М.Р., Соловейчик М.С., Граник Г.Г., Соболева О. Б., Полякова А.В., Нечаева Н.В. и др.), должен

- пробуждать у учащихся осознанную любовь к школьному предмету;
- воспитывать интерес и уважение к русскому языку, уважение к себе как к его носителю;
- формировать культуру поведения и заботливого отношения к качеству своей речи.

При этом в учебнике русского языка должны содержаться теоретические и практические материалы из *всех* разделов языка и речи (фонетики, лексики, фразеологии, морфемики, словообразования, морфологии, орфографии, пунктуации, стилистики, культуры речи, речеведения).

Современные учебники, несомненно, выполняют познавательную, систематизирующую, развивающую и воспитательную функции. Безусловно,

в подавляющем большинстве учебники полностью соответствуют ФГОС НОО. Усвоение теоретических знаний осуществляется в практической деятельности учащихся при анализе, сопоставлении, группировке фактов языка, при проведении разных видов языкового разбора. Учебники имеют стройную структуру и состоят из следующих компонентов:

- теоретические сведения об основных явлениях языка и речи, представленные в форме наблюдений, правил, определений, вопросов и заданий;
- иллюстративный материал (рисунки, схемы, таблицы, цветные вклейки, памятки и т.п.);
- справочный материал («Наш словарь», «Запомни!», «Говори правильно!», «Узелки на память» и т.п.).

Но вот что особенно важно и что отличает учебники Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива»), В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России»), Н.В. Нечаевой (Система развивающего обучения Л.В. Занкова) от ряда других [5; 6; 7]. Учебники не вызывают скуки. Языковая теория подается методически грамотно, логично, точно и в то же время эмоционально. Живой, светлый, веселый и умный учебник — так его характеризуют дети, которые обучаются по данным УМК.

В данном случае современный учебник русского языка берет на себя такие важные функции, как:

- обогащение культурного фонда учащихся;
- понимание исторических фактов и осознание идеи неразрывности истории языка и истории своего народа;
- возбуждение и поддержание познавательного интереса.

Характерная особенность всех художественных текстов в учебниках — отсутствие в них нравочений. А между тем тексты и задания к ним учат взаимоотношению со сверстниками, в семье и просто вниманию к другому человеку. Учат разбираться в людях, поступках. Вместе с тем художественные тексты учебника «обслуживают» определенные грамматические правила.

Примечательно и то, что уже во втором классе детям предлагаются специальные упражнения, чисто орфографического характера, воспитывающие орфографическую зоркость.

Интересны формулировки заданий в упражнениях, направленных на формирование орфографической зоркости второклассников: *отметь опасные места; подчеркни орфограммы, в каких частях слова они находятся; найди и подчеркни слабые (сильные) позиции гласных или согласных; подчеркни все орфограммы; подчеркни все орфограммы, какие из них ты можешь объяснить.*

Важнейшей особенностью учебников является коммуникативная направленность, которая предполагает целенаправленное обучение

школьников осуществлению всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма и чтения.

Внимание учащихся привлекается к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь.

Названием многих разделов учебников, логикой и способами подачи материала в них подчеркивается непрерывное движение ребенка от практического пользования языком к «открытию» его устройства и осознанному, а потому более совершенному владению им. Изучение языковых тем органично сочетается с работой над культурой устной и письменной речи младших школьников. Вопросам теории речи, речевой культуры посвящены и специальные разделы и темы. Становление грамотного письма направляется коммуникативным мотивом и осуществляется в единстве с воспитанием у школьников желания безошибочно выражать мысли на родном русском языке. Форма диалогового общения авторов учебников с ребенком является методическим средством, обеспечивающим сочетание учебной и коммуникативной деятельности [4, с.74].

Остаются проблемы, которые нужно решать незамедлительно:

- обеспечение процесса методической подготовки учебниками, учебными пособиями и методической литературой, которые позволят организовать самостоятельную работу студентов, поскольку вся их будущая деятельность будет связана с чтением методической литературы, её анализом и осмыслением;
- необходима модернизация способов организации учебной деятельности студентов. Она должна быть продуктивной и нацеленной на развитие методического мышления. Средством решения этой проблемы могут выступать сборники методических задач;
- изыскать время и формы организации студентов для систематического и системного качественного чтения современных учебников русского языка. А может быть, не нужно знакомить студентов со всеми УМК (ведь их уже больше десятка!)? Время покажет.

Библиографический список

1. Зуев Д.Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. М., 1974.
2. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. М., 1978.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей. М., 2000.
4. Иванкина Н. К. Текстовая деятельность младших школьников в различных УМК // Проблемы филологического образования / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов, 2013. Вып. 5. С. 71–81.

5. Климанова Л.Ф. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1/Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. 4-е изд., испр. и доп. М., 2015. 127 с.
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс. Учеб.для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1/В.П. Канакина, В.Г.Горецкий. 5-е изд. М., 2015. 159 с.
7. Русский язык: 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч.2 /[С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко и др.]. 3-еизд., испр. идоп. М., 2013. 192 с.

Methodical training for teacher according to textbooks of new generation

N. K. Ivankina

The author of this paper considers the problem of training future elementary school teachers. The focus of the paper affects the issue of organization of work with new generation's textbooks. The author analyzes modern educational and methodical sets in which various Russian textbooks that are different in content, form, the methodical device are used.

Key words: elementary school student, problems of methodical training, process of education, requirements to textbooks.

Reference

- 1.Zuev D.D. Problemy struktury shkol'nogo uchebnika // Problemy shkol'nogo uchebnika. М., 1974.
- 2.Lerner I.Ya. Sostav sodержaniya obrazovaniya i puti ego voploshcheniya v uchebnike // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 6. М., 1978.
- 3.Podlasyy I.P. Pedagogika nachal'noy shkoly: Ucheb.posobie dlya stud.ped.kolledzhey. М., 2000. S.40.
- 4.Ivankina N. K. Tekstovaya deyatel'nost' mladshikh shkol'nikov v razlichnykh UMK // Problemy filologicheskogo obrazovaniya / pod red. L. I. Cheremisinovoy. Saratov, 2013. Vyp. 5. S. 71–81.
- 5.Klimanova L.F. Russkiy yazyk. 4 klass. Ucheb.dlya obshcheobrazovat. organizatsiy. V 2 ch. Ch.1/L.F. Klimanova, T.V. Babushkina. 4-е изд., ispr. i dop. М., 2015. 127 s.
- 6.Kanakina V.P., Goretskiy V.G. Russkiy yazyk. 4 klass. Ucheb.dlya obshcheobrazovat. organizatsiy. V 2 ch. Ch.1/V.P. Kanakina, V.G.Goretskiy. 5-е изд. М.: Prosveshchenie, 2015. 159 s.
- 7.Russkiy yazyk: 4 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy: v 2ch.Ch.2 /[S.V. Ivanov, M.I. Kuznetsova, L.V. Petlenko i dr.]. 3-е изд., ispr. i dop. М.: Ventana-Graf, 2013. 192 s.

РАЗДЕЛ 6

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА⁶

Л.Е. Тарасова

Тарасова Людмила Евгеньевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»;

83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия;

E-mail: let01@mail.ru

Рассматриваются понятия «образовательное пространство», «образовательная среда» и «образовательный процесс», определяется их взаимосвязь; анализируются принципы, условия и мероприятия психолого-педагогического сопровождения первокурсников в процессе адаптации к образовательной среде вуза; констатируется наличие изменений индивидуально-психологических характеристик студентов экспериментальной группы в ходе психолого-педагогического сопровождения по сравнению с контрольной; повышение уровня нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции в экспериментальной группе; установлены значимые корреляционные связи коммуникативного потенциала с самооценкой и потребностью в безопасности; выявлено, что приспособление к новым условиям образовательной среды значительно эффективнее происходит в случае оказания студентам-первокурсникам психологической помощи в форме психолого-педагогического сопровождения, а его результатом является личностный рост студентов и формирование нового жизненного качества – адаптивности.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная среда, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, мероприятия сопровождения

Введение

В последнее десятилетие в связи с изменениями в содержании Государственных образовательных стандартов нового поколения дефиниции «образовательное пространство», «образовательная среда» и «образовательный процесс» являются наиболее часто обсуждаемыми категориями в психолого-педагогических науках (Виленский М.Я., Гураль

⁶ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10624а

С.К., Дерябо С.Д., Конев В.Я. Панов В.И., Рубцов В.В., Слободчиков В.И., Ясвин В.А. и др).

Образовательное пространство рассматривается как сфера взаимодействия трех его субъектов – обучающего, обучаемого и среды между ними, т.е. как то место (или условия), где (или при которых) может произойти развитие человека или качественные изменения с ним [1].

Понятие «образовательное пространство» можно рассматривать как одну из характеристик **образовательной среды**, поскольку в этом контексте образовательное учреждение (в нашем случае вуз) выступает как форма организации образовательного пространства, представляющая собой комплекс правил и норм, регламентирующих образование, определяющих порядок разворачивания образовательного пространства человека.

Л.В. Чупрова под **образовательным процессом** понимает «профессионально организованное взаимодействие педагога с обучающимися, включающее все элементы учебно-воспитательной работы» и отмечает общее в понятиях «образовательный» и «педагогический» процессы: наличие структуры, компонентов, значения, функциональной направленности. Существенными отличиями является то, что в «центре образовательного процесса стоит ученик, и усилия всех педагогов направлены на его достижения, а в центре педагогического процесса находится педагог. Он организатор и руководитель взаимодействиями с учащимися, внимателен к тому, что и как усваивают обучающиеся» [2].

Теоретический анализ проблемы

Средовой подход предполагает перенос акцента в деятельности педагогов от непосредственного формирующего воздействия на личность обучающихся к моделированию образовательной среды, влияющей на их развитие через предметное, ценностное и социально-коммуникативное окружение, которое целенаправленно организуется образовательным учреждением (О.С. Газман, Н.Б. Крылова). Возникновение образовательной среды может произойти при условии взаимовлияния её субъектов, при котором каждый из них имеет право на собственное мнение, способен изменять свое поведение и тем самым способствовать изменению позиций других субъектов среды.

Огромная роль в этом отводится психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательной среды, что особенно актуально для вчерашних школьников, поскольку успешно организованное психолого-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [3] и стимулирует осознание первокурсником перспектив своего развития в условиях изменившейся социальной ситуации.

На сегодняшний день в образовательном учреждении любого типа все

более востребованным становится психологическое обеспечение профессиональной деятельности, а его эффективность будет служить залогом успешного функционирования как учреждения в целом, так и педагогов и учащихся. Цель психологического обеспечения профессиональной деятельности – содействие развитию каждого члена коллектива, создание наилучших условий труда, максимальное повышение эффективности сознательной деятельности каждого.

Важнейшей структурной частью психологического обеспечения является психологическое сопровождение деятельности, которое определяется как целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную, но не чрезмерную поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Сопровождение определяется как помощь субъекту развития в совершении выбора самоопределения, формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Ведущей идеей сопровождения является понимание специалистами необходимости самостоятельности субъекта в решении его проблем развития.

Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день сопровождение — это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи — патронажа. Сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей. Именно в этом заключается отличие сопровождения от коррекции.

Главными принципами психологического сопровождения являются гуманное отношение к личности и вера в ее силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития. Сопровождение является одним из важнейших факторов, влияющих на индивида как в личностном, так и в профессиональном развитии. Оно понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Сопровождение рассматривается как системная интегративная технология психологической помощи в рамках деятельности психологической службы (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина).

Одна из главных задач психологического сопровождения – научить личность самостоятельно преодолевать трудности, ответственно относиться

к жизни, содействовать процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности, адаптивности.

Психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: Диагностика существа возникшей проблемы; Информация о проблеме и путях ее решения; Консультация на этапе принятия решения; Выработка плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения [4].

Эффективность психолого-педагогического сопровождения студенчества обеспечивается совокупностью педагогических условий: осуществление лично ориентированного преподавания профильных дисциплин, которое способствует развитию, саморазвитию и продуктивной самореализации студентов; обеспечение субъектной позиции, осуществляющей возможность усложнения содержания образования и управления своим дальнейшим развитием; использование диалоговых методов, форм и средств, включающее развитие социального партнерства и усиление позитивного влияния образования на социум.

Чтобы психолого-педагогическое сопровождение было эффективным, необходимо: признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих способностей; принятие личностью всей ответственности за происходящее в своей жизни и реализации своего профессионально-психологического потенциала; гармонизация внутреннего психического развития личности.

К мероприятиям психологического сопровождения относятся:

1. Психодиагностическое обследование первокурсников. Предметом диагностической работы являются характеристики психики студента как субъекта учебной деятельности и профессионала. В практике психолого-педагогического сопровождения используются различные методы: наблюдение, анкетирование, эксперимент и тестирование, в ходе которого используются различные категории тестов: интеллектуальные, психомоторные, личностные, тесты способностей, интересов, проективные.

2. Коррекционно-развивающая работа со студентами проводится в индивидуальной и групповой формах. Программа составляется с опорой на результаты психодиагностики и включает в себя коррекцию и развитие: мотивационной сферы, эмоционального потенциала отдельной личности и коллектива, межличностных отношений в студенческой группе, дезадаптации. Эффективными методами коррекционно-развивающей работы зарекомендовали себя деловые и ролевые игры, методы принятия групповых решений, различные тренинги. Ведущим методом социально-психологического обучения по праву считается социально-психологический тренинг (СПТ), главной целью которого является повышение коммуникативной компетентности, достигаемой путем постоянного

изменения образцов поведения как следствия изменения процессов психической саморегуляции [5].

3. Консультирование направлено на оказание психологической помощи в специально организованном процессе общения психолога и студента, в ходе которого последнему оказывается помощь в самопознании, в формировании мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности; формировании адекватной самооценки и адаптации в реальных жизненных условиях [6]. Осуществлялось консультирование студентов, у которых выявлены черты дезадаптации и всех желающих как по вопросам адаптации к образовательной среде вуза, так и по другим, волнующим студентов проблемам, например, помощь в поддержании и сохранении работоспособности, индивидуальное и групповое обучение техникам снижения нервно-психической устойчивости, мышечной релаксации, методам саморегуляции

4. Еженедельный мониторинг психического состояния студентов.

Выборка, методы и методика исследования

Целью проведенного исследования является изучение процесса адаптации первокурсников к образовательной среде вуза, оказание психологической помощи тем, у кого процесс приспособления осложнен, и осуществление анализа эффективности мероприятий психолого-педагогического сопровождения.

В исследовании принимали участие 113 студентов первого курса факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ, обучающихся по направлениям Педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование, Психолого-педагогическое образование. Возраст от 17 до 19 лет, 96 девушек и 17 юношей. Мероприятия психолого-педагогического сопровождения проводились только с 55 студентами, обучающимися по направлению Психолого-педагогическое образование. Остальные 58 человек выступали в качестве контрольной группы.

Выбор методик для психодиагностического обследования первокурсников определен следующими соображениями: одним из главных факторов профессиональной пригодности в социомических профессиях в системе «человек – человек» является высокий уровень социальной адаптации, который выражается в нормативности поведения в различных ситуациях. Не менее важным фактором является высокий уровень интеллектуального развития, поскольку широкий кругозор, эрудиция, гибкое творческое мышление при решении различных проблем, активность, подвижность психических познавательных процессов, развитое воображение, интуиция – все это необходимо и школьному учителю, и социальному педагогу, и дефектологу, и педагогу-психологу. Для успешной работы всех вышеназванных специалистов очень важны развитые организаторские

способности, позволяющие оказывать управляющее воздействие на субъектов, с которыми приходится вступать в диалог в процессе профессионального общения.

В качестве стимульного материала для оценки психофизиологических показателей испытуемым предъявлялась «батарея» КРЗ-85 (Кулагин Б.В., Решетников М.М., 1985), из семи субтестов («Аналогии», «Арифметический счет», «Зрительная память», «Исключение слов», «Кубы», «Силлогизмы» и «Числовые ряды»), направленных на оценку уровня и особенностей развития основных познавательных психических процессов: кратковременной, оперативной и долговременной знаковой и вербальной памяти, объема и распределения внимания, характеристик мышления (логичность, пространственное мышление, умение оперировать вербальной и знаковой информацией). Кроме того, учитывались показатели продуктивности, эффективности и надежности выполнения тестовых заданий. Интегральным показателем выполнения психофизиологических тестов являлся, так называемый, «уровень общего интеллектуального развития» (ОИР).

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В.Чермянина. Диагностика адаптивности испытуемого осуществляется по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность.

Методика СПКС (социально-психологическая комфортность среды) А.Г. Маклакова А.Г. и Г.Ю. Авдиенко. СПКС определяет феномен социально-психологической комфортности в образовательной среде вуза, сутью которой является состояние удовлетворения обучающегося образовательной средой вуза и учебной деятельностью в этой среде.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных в ходе обследования результатов, показал, что только у 11% первокурсников адаптационный потенциал соответствует высокому уровню развития. 51% студентов обладают средним уровнем личностного адаптационного потенциала, а 38% студентов демонстрируют низкий уровень. К наиболее часто встречающимся признакам, характеризующим дезадаптационные нарушения и указывающим на возможность возникновения расстройств можно отнести жалобы на нарастание эмоционального напряжения, появление тревоги, внутреннего беспокойства или, наоборот, апатии, равнодушия, особенно в критических ситуациях. Студенты при этом отмечают постоянную усталость, невозможность сосредоточиться, расстройства сна, повышенную раздражительность, соматические расстройства, снижение мотивации к обучению. Нередко первокурсники констатируют нарушение адекватности самовосприятия и межличностных отношений, что выражается в усилении потребности в социальной поддержке, появлении чувства неуверенности в

своих силах и трудностей в общении, снижении самоконтроля, предъявлении повышенных требования к окружающим, ощущении несправедливого отношения к себе со стороны однокурсников и преподавателей. Все это на поведенческом уровне проявляется в ухудшении успешности обучения, нарушении межличностных отношений и дисциплинарных норм.

Сравнительный анализ особенностей изменения индивидуально-психологических характеристик студентов экспериментальной и контрольной групп в процессе обучения позволил констатировать, что они имеют тенденцию к увеличению у всех студентов, но если в экспериментальной группе значительно улучшаются характеристики, отвечающие за установление закономерностей и логических отношений между понятиями, процессы памяти и математические операции, то у участников контрольной группы фиксируется улучшение параметров характеристик, отвечающих за уровень развития способности к установлению логических отношений между понятиями и установлению закономерностей, т.е. отвечающим за логичность мышления.

Показательны и различия в результатах, полученных по методике МЛЮ: при первом обследовании в начале учебного года у студентов экспериментальной группы оказался несколько выше уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, чем у участников контрольной группы. Ко времени второго обследования (конец второго семестра первого учебного года) различия в показателях личностных характеристик были сведены к минимуму, кроме области коммуникаций, что, видимо, можно объяснить проведением развивающей работы в этой области, проведенной с экспериментальной группой.

При проведении корреляционного анализа были выявлены значимые связи личностного адаптационного потенциала с самооценкой и степенью удовлетворенности в безопасности. Чем выше адаптационные способности студентов, тем адекватнее они воспринимают себя в окружающей среде ($r = -0,45$ при $p \leq 0,01$). Адаптационные возможности будут тем лучше, чем выше степень удовлетворения потребности в безопасности ($r = -0,62$ при $p \leq 0,001$).

Определено, что чем выше у студентов уровень моральной нормативности, тем устойчивее их профессиональная направленность ($r = 0,35$ при $p \leq 0,05$).

Установлены значимые корреляционные связи коммуникативного потенциала с самооценкой и потребностью в безопасности. Потребность в общении становится тем значимее, чем адекватнее самооценка ($r = -0,42$ при $p \leq 0,05$). Очевидно, что студенты с заниженной самооценкой не будут активно стремиться к установлению контактов с сокурсниками, а его участие в общественной жизни группы будет минимальным. И чем важнее для личности общение, тем больше она стремится удовлетворить потребность в безопасности ($r = -0,58$ при $p \leq 0,001$).

Полученные результаты свидетельствуют о существовании значимых корреляционных связей поведенческой регуляции со степенью удовлетворенности в безопасности и самооценкой – чем выше способность студентов регулировать свое взаимодействие с образовательной средой, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r = -0,61$ при $p \leq 0,01$) и тем адекватнее их самооценка ($r = -0,40$ при $p \leq 0,05$).

Изменение структуры взаимосвязей после первичного и вторичного обследований указывает на то, что приспособление к новым условиям образовательной среды значительно эффективнее происходит в случае оказания студентам-первокурсникам психологической помощи в форме психолого-педагогического сопровождения.

Заключение

Представленные результаты позволяют сделать вывод о необходимости психолого-педагогического сопровождения как обязательного условия повышения успешности адаптации первокурсников к образовательной среде вуза. Адаптированная к конкретным условиям личность ощущает спокойствие, уверенность, отсутствие тревожности и напряженности, испытывает идентичность с социально-психологической средой.

Психологическая помощь, оказываемая студентам на самых ранних этапах обучения, помогает им в адаптации к новым для них условиям образовательной среды, помогает существенно «сэкономить» внутренние ресурсы организма, перенаправив их в сторону процесса обучения, что в конечном итоге приводит к увеличению количества квалифицированных специалистов высокого класса, а именно такая задача ставится перед отечественной системой высшего образования.

Результатом психологического сопровождения является личностный рост и новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях между собой и окружающими как в благоприятных, так и экстремальных жизненных ситуациях, предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10624а

Библиографический список

1. Гураль, С.К., Синергетическая модель развития образовательного пространства. URL: sun.tsu.ru/mminfo/000063105/303/image/303_015-016.pdf.
2. Чупрова, Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации// Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 167-170.
3. Мухина, В. С., Горянина, В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО.

- Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции. / Под ред. В.А. Горяниной. М., 1997. С. 4-12.
4. Зеер, Э. Психология профессий. М., 2003. 336 с.
5. Форверг, М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. 1984. №4. С.57-63.
6. Мартынова, Т.Н. Психологическая служба вуза. Информационно-аналитический сборник психологической службы КемГУ. Кемерово, 2001. 31 с.

Psychological and educational support the university educational environment

Lyudmila E. Tarasova, associate Professor , Ph.D., assistant professor of educational psychology and psychodiagnostics Federal state budgetary educational institution of higher education Saratov National Research State University named after NG Chernyshevsky; 83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: let01@mail.ru

The concepts of "educational space", "educational environment" and "education process", defined by their relationship; analyzes the principles, conditions and measures of psychological and pedagogical support of freshmen in the process of adaptation to the educational environment of high school; ascertained the presence of changes in the individual psychological characteristics of students of the experimental group in the course of psycho-pedagogical support compared to the control; raising the level of neuro-psychological stability and behavioral regulation in the experimental group; established significant correlations communicative potential of self-esteem and the need for security; It found that adaptation to the new conditions of the educational environment occurs much more effective in the case of the provision of first-year students of psychological help in the form of psycho-pedagogical support, and its result is the personal growth of students and the formation of a new quality of life - adaptability.

Key words: educational environment, educational environment, adaptation, psychological and educational support, support activities

References

1. Gural, S.K., Sinergeticheskaya model razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva. URL: sun.tsu.ru/mminfo/000063105/303/image/303_015-016.pdf.
2. Chuprova, L. V. K voprosu ob obrazovatel'nom protsesse v vuze v kontekste ego garmonizatsii// Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm, may 2012 g.). Perm: Merkurii, 2012. S. 167-170.
3. Muhina, V. S., Goryanina, V.A. Razvitie, vospitanie i psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya: kontseptsiya i opyt raboty IRL RAO. Vospitanie i razvitie lichnosti: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. / Pod red. V.A. Goryaninoy. M., 1997. S. 4-12.
4. Zeer, E. Psihologiya professiy [Tekst] E.Zeer. M., 2003. 336 s.
5. Forverg, M. Harakteristika sotsialno-psihologicheskogo treninga povedeniya // Psihologicheskii zhurnal. 1984.№4. S.57-63.
6. Martyninova, T.N. Psihologicheskaya sluzhba vuza. Informatsionno-analiticheskiy sbornik psihologicheskoy sluzhbyi. Kemerovo, 2001. 31 s.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Солнцева, Е.В. Коренева-Леонтьева

Солнцева Ольга Викторовна – кандидат пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, руководитель экспериментальной площадки Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 25 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга (Региональная опытно-экспериментальная площадка)

Коренева-Леонтьева Екатерина Владиславовна – педагог-психолог Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 25 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга (Региональная опытно-экспериментальная площадка);

16, литер Б, ул. Марата, г. Санкт-Петербург, 191025, Россия;

E-mail: 25@dou-center.spb.ru

В статье рассматриваются инновационные подходы к проектированию основной образовательной программы дошкольного образования с позиции сопровождения процессов социализации и индивидуализации дошкольников. Раскрыты особенности проектирования образовательной программы на основе системного, деятельностного и субъектно-деятельностного подходов. В качестве системообразующего компонента основной образовательной программы рассматриваются образовательные достижения детей, которые отражают путь социализации ребенка дошкольного возраста, отличаются вариативностью. Показано, как на основе образовательных достижений могут быть спроектированы основные компоненты образовательной программы. Предложена инновационная схема описания образовательной деятельности в программе. Определены основания комплексно-тематического подхода как стержневой идеи содержательного раздела основной образовательной программы. Предлагаемая в статье модель основной образовательной программы полностью соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательная программа, образовательные достижения, образовательная деятельность, социализация, сопровождение.

Обязательным требованием к дошкольной образовательной организации является разработка основной образовательной программы. Данная задача является относительно новой для системы дошкольного образования, так как первый опыт разработки детскими садами образовательных программ стал накапливаться с 2010 года. Введение в действие ФГОС дошкольного образования в 2014 году существенно изменило требования к образовательным программам. Профессиональный стандарт «Педагог» нормативно закрепляет обобщенную трудовую функцию «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ». Это предопределило необходимость

теоретической и практической разработки модели образовательной программы дошкольного образования, нахождения оптимального способа ее проектирования.

Актуальность разработки моделей основной образовательной программы дошкольного образования обусловлена:

– особенностями модернизации дошкольного образования в России. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые определил статус дошкольного образования как ступени системы общего образования. Это предопределяет необходимость обеспечения нового качества дошкольного образования, проектирования основных образовательных программ дошкольного образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта, обеспечивающих поддержку разнообразия детства, сохранения его уникальности и самости в условиях личностно-развивающего и гуманистического взаимодействия взрослых и детей и в особенных формах детской деятельности и культурных практик ребенка.

– изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (воспитателя), которые ориентированы на ряд требований к педагогу, связанных с как с умениями осуществлять психолого-педагогическую поддержку успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в детских видах деятельности, на основе и с учетом социальной и культурной ситуации развития ребенка, так и участвовать в разработке образовательной программы дошкольной организации.

Создание модели образовательной программы дошкольного образования (далее – Модели) базируется на методологии Федерального государственного образовательного стандарта и ее интерпретации по отношению в программной документации детского сада. В рамках Модели обозначены концептуальные основания построения модели образовательной программы и способов ее реализации, ориентированные на рекомендации федеральных нормативно-правовых документов в области дошкольного образования, на теоретико-методологические основы теории дошкольного образования. Основой Модели выступают системный, деятельностный и субъектно-деятельностный подходы.

С позиции системного подхода теоретически и методически представлен ответ на вопрос: «ради чего осуществляется отбор содержания и технологий реализации образовательной программы»? Безусловно, каждая образовательная программа направлена на реализацию целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Российской Федерации. Соответственно, на основе целевых ориентиров стандарта в образовательной программе дошкольного образования могут быть определены ожидаемые результаты образовательной

деятельности – образовательные результаты. Что представляют образовательные результаты в образовательной программе в рамках предлагаемой Модели? Ведущая позиция, задаваемая ФГОС дошкольного образования – это позиция психолого-педагогической поддержки ребенка. Поддержка призвана обеспечить индивидуальную успешность ребенка в деятельности и общении. Следовательно, в образовательной программе дошкольного образования образовательные результаты определяются с позиции достижений ребенка в деятельности и его индивидуальной успешности. Данный подход является принципиально новым при проектировании образовательных программ дошкольного образования. В модели образовательной программы проектирование образовательных достижений детей рассматривается как ее стержень. Образовательные достижения позволяют, в свою очередь, проектировать систему образовательного мониторинга и систему образовательной деятельности.

Образовательные достижения отражают путь социализации и индивидуализации ребенка, что определяет требование к их вариативности. С позиции Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования через образовательные достижения ребенок проявляет себя как субъект образовательных отношений. Как субъект образовательных отношений ребенок решает доступные ему задачи деятельности и общения.

Как показывает опыт проектирования образовательных программ, определяя образовательные результаты, примерно 54 % опрошенных педагогов руководствуются формулой «дети должны знать, уметь...». Например, по теме «Животные России»: «Дети должны знать название животных и их детёнышей, узнавать, называть; знать, чем они питаются, как зимуют; какие издают звуки, повадки...»; по теме «Все профессии нужны, все профессии важны. Что делает швея?»: «...дети должны понимать, что включает в себя профессия швеи, уметь определять из какого материала сшита та или иная одежда, уметь изготавливать одежду для кукол» [2]. Данный подход затрудняет реализацию идей ФГОС дошкольного образования о социализации и индивидуализации как стержневой линии развития ребенка.

Следовательно, проектирование процессов социализации и индивидуализации ребенка в образовательной программе дошкольного образования требует развития у педагогов способности определять образовательные результаты диагностично, то есть переводить их на язык внешне проявляемых и наблюдаемых действий. Это позволяет установить связь: задача образовательной деятельности - образовательное достижение ребенка (результат) – задача образовательной деятельности.

Алгоритм проектирования образовательных результатов может выглядеть следующим образом:

1. Определение критериев оценки достижений детей на основе наиболее значимых задач, которые ребенок решает в деятельности при реализации соответствующей образовательной области.

2. Конкретизация критериев в соответствии с возрастной нормой освоения деятельности при реализации соответствующей образовательной области (перевод критериев в индикаторы) и формулирование индикаторов на языке «действий» ребенка (внешне наблюдаемых проявлений).

3. Уточнение индикаторов на основе этапов освоения ребенком действия: этап совместного действия со взрослым, этап самостоятельности, этап инициативности и творчества.

Таким образом, образовательные достижения – это предполагаемые компетенции, которыми ребенок овладевает в процессе образовательной деятельности. Как компетенции образовательные достижения отвечают на вопросы «что способен делать ребенок?», «чем владеет ребенок?». Количество образовательных результатов по каждой образовательной области должно быть ограничено, так как это наиболее значимые достижения детей в образовательной области.

ФГОС дошкольного образования нацеливает педагогов на описание в образовательной программе особенностей образовательной деятельности. Фактически спроектированные дошкольными образовательными организациями программы на сегодняшний день скорее представляют унифицированный перечень знаний, умений и навыков в соответствии с пятью образовательными областями стандарта, а не описание образовательной деятельности. Это не способствует комплексности реализации образовательных областей и не дает возможность представить образовательную программу как описание совместной деятельности детей и взрослых по решению образовательных задач. Предлагаемая Модель определяет цель проектирования образовательной программы как построение системы образовательной деятельности, характерной для конкретного детского сада и соответствующей ФГОС дошкольного образования.

На основе деятельностного подхода создан новый алгоритм описания образовательной деятельности с позиции общей структуры деятельности. В структуре образовательной деятельности выделены для последующего описания такие компоненты, как результаты образовательной деятельности (образовательные достижения), мотивы образовательной деятельности, значимые для детей и сформулированные на языке тем образовательной деятельности; продукт образовательной деятельности; цели образовательной деятельности, определяемые с учетом образовательных областей ФГОС дошкольного образования; способы достижения результата и получения продукта образовательной деятельности (образовательные технологии). При этом образовательные продукты в материализованной форме отражают приобретаемый детьми социальный опыт. Данная интерпретация

деятельностного подхода впервые представлена в практике проектирования образовательных программ дошкольного образования.

Описание образовательной деятельности целесообразно осуществлять с позиции комплексно-тематического подхода, который позволяет реализовать образовательные области не изолированно, а комплексно. В этом случае образовательная программа выступает как инструмент нормирования и планирования образовательной деятельности. Важно подчеркнуть, что деятельностный подход требует определения значимости каждой из тем с учетом направленности на социализацию и индивидуализацию дошкольников. Это становится возможным при соблюдении следующих принципов:

- *Принцип проблемности* определяет наличие в теме образовательной деятельности проблемы для совместного решения педагогом и детьми. Проблема представляет собой противоречие, требующее разрешения в ходе образовательной деятельности, поиска ответа на проблемный вопрос. Например, к традиционной теме «Транспорт», можно предложить следующие варианты: «Советы юного водителя: какой транспорт самый лучший?», «Лаборатория волшебного транспорта», «Ярмарка транспорта для путешествия в прошлое, настоящее и будущее».

- *Принцип актуальности и современности* определяет ориентацию темы образовательной деятельности на освоение тех способов осуществления культурных практик и знаний, которые актуальны для дошкольного детства, способствуют решению ребенком задач деятельности, общения и познания. Данный принцип требует от педагога свежего, или «отстранённого» взгляда на тематику и содержание образовательной деятельности, поиска ответа на вопрос «Ради чего закладывается реализация темы?», «Насколько актуальна тема с учетом современной социальной ситуации?». Например, вряд ли целесообразно знакомить детей с профессией «Почтальон» в ситуации, когда письма опускаются в почтовый ящик крайне редко, или рассматривать картину «Строительство дома» (80-е годы), когда процесс строительства изменился коренным образом. Тем не менее, рабочие программы и планы воспитателей изобилуют именно такими примерами. К сожалению, данные примеры свидетельствуют о недопонимании педагогами того, какое образовательное содержание лежит в зоне ближайшего развития ребенка, действительно способствует его социализации.

- *Принцип последовательности и цикличности* определяет необходимость повторения тем образовательной деятельности, возвращения к ним на новом уровне сложности. Цикличность прослеживается внутри учебного года, что выражается в повторении образовательного содержания на новом уровне сложности 3-4 раза. Также цикличность прослеживается в усложнении тем от группы к группе. Последовательность предполагает постепенное усложнение программного материала по линиям «от простого к

сложному», «от близкого к далекому». Названный принцип является общеизвестным в дошкольном образовании. Тем не менее за последние годы прослеживается стойкая тенденция его нарушения. Комплексно-тематическое планирование перегружено темами, часто наблюдается путь от «общего к частному», не обеспечивается закрепление материала.

- *Принцип творческой направленности* предполагает создание в процессе реализации темы образовательного продукта. В качестве продуктов образовательной деятельности могут выступать разнообразные книжки-самodelки, макеты, групповые альбомы, коллажи, маршруты, газеты, мультфильмы, интернет-выставки и пр. Продукты образовательной деятельности не только способствуют творческой самореализации детей, но и развитию сотрудничества со сверстниками и взрослыми как неотъемлемой части социализации дошкольников. Презентация образовательного продукта родителям, сверстникам из других групп, позволяет детям расширить свои социальные компетенции.

Таким образом, созданная Модель представляет оригинальный механизм проектирования, позволяющий увидеть новую логику построения образовательной программы, где системообразующим компонентом выступают группы образовательных результатов и на их основе проектируются остальные элементы программы. Сущностью предлагаемого подхода выступает понимание образовательной программы как модели образовательного процесса в детском саду, которая позволяет нормировать и планировать образовательную деятельность с учетом специфики конкретной образовательной организации, индивидуальных особенностей и образовательных потребностей воспитанников. Процесс проектирования основной образовательной программы дошкольного образования определяет путь реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Модель может быть реализована в детских садах с различной наполняемостью групп, инвариантность модели позволяет успешно использовать ее в разных регионах России, создавать адаптированные образовательные программы для учреждений, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. Дата обращения 12 августа 2016 года.
2. Полякова Е.В. Готовность педагогов к планированию образовательного процесса в условиях разновозрастной группы детского сада. Магистерская диссертация по направлению «Педагогическое образование». СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
3. Основная и адаптированная образовательные программы дошкольного образования. Модель и методические рекомендации. Учебно-методическое пособие. / Под науч. ред. О.В. Солнцевой. СПб.: Детство-Пресс, 2015. 176 с.

4. Сайт «Навигатор по образовательной программе дошкольного образования», 2016 . URL: <http://opdo-fgosdo.ru/>. Дата обращения 20 августа 2016 года.

Educational program as a tool to support socialization and individualization preschoolers

Olga V. Solntseva – candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor at the department of preschool pedagogy, Herzen State Pedagogical University, head of experimental area Nursery School №25 of combined view, Central district, St.Petersburg

Catherine V. Koreneva-Leontieva – educator –psychologist Nursery School №25 of combined view, Central district, St.Petersburg(Regional pilot experimental platform)
16 (B), Marata str., 191025, St.Petersburg
E-mail:25@dou-center.spb.ru

This article considers innovative approaches to the planning of the basic educational program of preschool education from the perspective of maintenance processes of socialization and individualization of preschoolers. Revealed the features of the planning of educational programs based on the system, the activity and the subject-activity approach. As a system-generating component of the basic educational program are considered educational achievements of children, which reflect the way of socialization of preschool age child, different variability. It is shown how based of educational achievements can be planning the main components of the educational program. Proposed innovative scheme of educational activities in the program. Identified the grounds of complex theme approach as the main idea of a fully section of the basic educational program. The proposed model in an article of the basic educational program is fully consistent with federal state educational standards of preschool education.

Key words: educational program, educational achievements, educational activity, socialization, accompaniment.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktjabrja 2013 g. N 1155 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. Data obrasheniya 12 avgusta 2016 goda.
2. Poljakova E. V. Gotovnost' pedagogov k planirovaniyu obrazovatel'nogo processa v uslovijah raznovozrastnoi grupy detskogo sada. Magisterskaja dissertacija po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie». SPb: RGPUim. A.I. Gercena, 2016.
3. Osnovnaja i adaptirovannaja obrazovatel'nye programmy doshkol'nogo obrazovaniya. Model' i metodicheskie rekomendacii. Uchebno-metodicheskoe posobie. / Pod nauch. red. O. V. Solncevoi. SPB.: Detstvo-Press, 2015, 176 s.
4. Sait «Navigator po obrazovatel'noi programme doshkol'nogo obrazovaniya», 2016. URL: <http://opdo-fgosdo.ru/>. Data obrasheniya 20 avgusta 2016 goda.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

А.Н. Махинин

Махинин Александр Николаевич – доцент, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет».
86, ул. Ленина, г. Воронеж, 394043, Россия;
E-mail: men33333@yandex.ru

Автор пытается проанализировать возможности индивидуализации обучения школьников в контексте проблемы формирования российской гражданской идентичности. Подчеркивается, что компетентностная парадигма образования актуализирует как необходимое педагогическое сопровождение рассматриваемого вопроса, что позволяет моделировать в образовательной среде эффективные сценарии достижения гражданской идентичности.

Ключевые слова: российская гражданская идентичность, компетентностный подход, социальные ритуалы, индивидуализация обучения.

В современной реальности подготовка жизнеспособного и деятельного гражданина России является одной из ведущих целей образования и потребностей гражданского общества. Разворачивающиеся в стране процессы социокультурной трансформации и модернизации требуют от подрастающих поколений быть активными участниками становления гражданского общества и правового государства. Неслучайно, что ФГОС основного общего образования указывает на необходимость формирования российской гражданской идентичности (далее – РГИ) обучающихся, организацию образовательного процесса с учетом их индивидуальных возрастных и психолого-физиологических особенностей. В качестве результата освоения учебной программы называется готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [1].

Как же на практике реализовать требования ФГОС по формированию РГИ личности и реализовать задачи гражданского образования? Сдвиг приоритетов в системе образования, его компетентностная переориентация повышают значимость подготовки человека с развитой гражданской позицией, способного к самостоятельному принятию ответственных решений. Основопологающим положением компетентностного подхода представляется понимание компетентности как субъективного качества личности. Это вызывает к жизни противоречие между коллективным характером учебной деятельности и необходимостью учета индивидуальных особенностей усвоения знаний, приобретения умений и навыков, которые зависят от субъективных мотивов к обучению, личностных качеств и

склонностей, а также опыта учащегося.

Сказанное выше актуализирует проблему индивидуализации процесса обучения. В контексте компетентностного подхода обучение применительно к каждому конкретному обучающемуся может быть эффективным и развивающим при условии, что оно будет адаптировано к уровню каждого конкретного учащегося. Такая постановка вопроса о выявлении этого уровня обязательно затребует в качестве необходимого постоянный мониторинг процесса достижения и оценки образовательных и личностных достижений. Тогда индивидуализация обучения подразумевает оказание каждому учащемуся индивидуальной педагогической помощи в целях развития его индивидуальных психологических ресурсов, т.е. педагогического сопровождения и поддержки.

В этом контексте задача формирования РГИ личности представляет практическую ценность для повышения качества учебно-воспитательного процесса. В ситуации выбора жизненных ориентиров школьникам часто требуется помощь педагога, поскольку стремление к самостоятельности не всегда подкреплено устойчиво сложившимися социальными мотивами, интересами и личностным опытом.

Как следствие и ученые, и практики расценивают проблему формирования РГИ как инновационную задачу, которая поставлена нашим временем перед педагогическим сообществом, что «обуславливает актуальность перехода к новой стратегии воспитания – социальному конструированию гражданской идентичности» (А.Г. Асмолов) [2].

Становление РГИ личности, как осознание учащимся своей принадлежности к общности граждан России и элемента самосознания, требует формирования 4-х личностных компонентов:

- *когнитивно-смыслового* (предполагает получение информации о принадлежности к гражданской общности; наличие представлений об идентифицирующих признаках, о принципах и основах данного объединения, о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой; интерпретацию ситуаций (категоризация, стилизация, тематизация, ретематизация) в соответствии с представлениями о себе как о россиянине, гражданине);
- *эмоционально-ценностного* (предполагает формирование и демонстрацию позитивного (негативного) отношения к антропо-образам и образцам, характеризующим комплексные характеристики «россиянин», «гражданин», факту принадлежности к гражданской общности, патриотизма как одного из выражений эмоционального переживания гражданской идентичности; демонстрацию тематической «обратной связи» и эмоциональных переживаний как результат удовлетворенности членством в референтной группе.), эмоционального (принятия гражданской идентичности), поведенческого (участие в общественной жизни);

- *деятельностного (поведенческого)* (предполагает реализацию гражданской позиции в поведении и деятельности; формирование желания и готовности участвовать в общественной и общественно-политической жизни страны, способности противостоять асоциальным и противоправным действиям, ответственности за принятые решения (действия) и их последствия; стимулирование самостоятельности в выборе решений);
- *рефлексивно-регулятивного* (предполагает совершенствование регуляции поведения в соответствии с тематическими нормами и ценностями общности)[3].

Создание условий для их развития суть формирование РГИ личности.

Таким образом, гражданская идентичность как результат самосознания общности обуславливает взаимозависимость и взаимосвязанность членов общности, что делает возможным проявление различных форм совместной активности. Именно школьный возраст особенно сензитивен для усвоения социальных и моральных норм, позволяет активно включаться в процессы социализации, т.к. психика готова к интериоризации правил, норм и ценностей социального взаимодействия, учитывая при этом возрастную чувствительность к моделям поведения, принятым в обществе.

Основными механизмами процесса формирования и сопровождения РГИ в школьном возрасте являются:

- идентификация – желание школьника быть похожим на значимых для него людей, родителей, перенимая их мировоззрение и личностные качества;
- интериоризация – копирование и присвоение моделей поведения, которые учащийся включает в собственную картину поведения, что делает внешние модели поведения внутренними моделями поведения ребенка, становясь частью структуры личности;
- ролевое экспериментирование – позволяет апробировать качества личности, примеряя для нее различные роли в обществе, благодаря чему собственные переживания и влияние окружения позволяют отторгнуть или закрепить те или иные модели поведения;
- социальные ритуалы и социальные образцы – являются устойчивыми моделями поведения в различных ситуациях, которые возникают при взаимодействии в обществе, а потому служат эффективным механизмом построения межличностных отношений.

Важным средством переживания и интеграции чувства РГИ является система символов, которая вполне способна быть важным идентифицирующим фактором, поскольку является универсальным средством коммуникации внутри конкретной общности. Символ есть материализованное выражение идеи. В контексте формирования РГИ эти символы должны содержать в себе идеи единства, целостности, значимые для членов российского социума образы и ценности, поддерживая мотивацию к солидарности и взаимодействию. Символическое пространство

гражданской общности включает в себя следующие обязательные составляющие:

- официальная государственная символика;
- фигуры исторических (национальных) героев;
- значимые исторические и современные знаменательные для страны события, отражающие этапы развития общности;
- бытовые или природные символы, отражающие специфику жизнедеятельности общности;
- образ Родины, который интегрирует все, что связано с жизнью гражданской общности, является центральным символом гражданской идентичности, включающим в себя как объективные характеристики жизнедеятельности общности (территория, экономическое, политическое и социальное устройство, народ, проживающий на данной территории со своей культурой и языком), так и субъективное отношение к ним. Образ Родины не всегда включает в себя все выделенные компоненты, он, скорее, отражает наиболее значимые из них, позволяя фиксировать смыслы, интегрирующие общность, степень их значимости в общем символическом и семантическом пространстве.

Однако именно символы сегодня становятся средством политики идентичности, которая зачастую разворачивается против граждан, затрудняя им тем самым поиск путей и возможностей солидаризироваться со своим сообществом, строить жизненные перспективы и планы внутри своей страны, переживать чувство пуповинного родства со своим Отечеством, оставаться преданным его защитником и гражданином несмотря ни на какие трудности. Только такое ощущение своей гражданской идентичности и деятельная работа на благо себя, своей семьи, других сограждан, может дать новые импульсы к самосовершенствованию себя вместе с другими во благо единого целого.

Социальные ритуалы, то есть устойчивые модели поведения в ситуациях межличностного взаимодействия, в контексте формирования РГИ в образовательной организации могут выступать эффективным способом действия, поскольку педагогическое сопровождение здесь может быть регламентированным, социально заданным и стабилизирующим позитивные отношения. Общественные нормы социальных ритуалов обеспечивают их успешность, то есть достижение положительного результата взаимодействия. Организация образовательной среды позволяет вооружать ребенка способами регуляции собственного поведения через ритуалы взаимодействия, например, субкультурные детские регуляторы отношений.

Ритуалы прекрасно моделируются образовательной средой образовательной организации, разные помещения которой задают определенную направленность взаимодействия и регулярность действий. Организованность среды упорядочивает психическую жизнь ребенка и через

внешнюю стимуляцию дает импульсы, запускающие нужные модели поведения.

Средовое развитие индивидуализации в процессе обретения позитивной РГИ обеспечивается возможностью формирования каждым из воспитанников индивидуального стиля деятельности и общения. Образовательная среда, включающая взаимодействие со взрослыми, сверстниками, призвана формировать активную позицию по отношению к окружающему миру и социуму на основе принципов сотрудничества. Задача социального взрослого (воспитателя, педагога, психолога-педагога и др.) – исходя из индивидуальных особенностей, интересов и способностей воспитанника, помочь ему сформировать собственный стиль поведения, не противоречащий общепринятым нормам, но позволяющий найти свое место в социуме. Это согласуется с педагогической аксиомой о том, что в школьном возрасте социализация и индивидуализации детей предполагает создание ситуаций апробации ребенком соответствующих моделей (в том числе гражданского поведения), приобретения опыта принятия социальных решений.

Индивидуализация среды, направленная на обеспечение личностного роста школьников, предполагает стимуляцию развития сильных и поддержку слабых сторон личности каждого ребенка, помощь взрослого в осознании воспитанниками своих качеств и построении эффективного индивидуального стиля поведения и общения. Возможность на деле реализовать свои интересы и потребности в гражданской деятельности будет опосредовано влиять на развитие эмоциональной сферы: равнодушию к судьбе своей школы, города, страны, общества. Решение познавательных продуктивных задач, связанных с необходимостью дать оценку историческим событиям и персоналиям, социальным явлениям и фактам будет способствовать формированию эмоционального отношения к ним. Положительный опыт участия в органах ученического самоуправления будет стимулировать снижение тревожности в отношении деятельности в гражданской сфере.

Все это неизбежно должно способствовать развитию инициативности, целеустремленности, решительности в отстаивании своей социально-ориентированной позиции, то есть того, что составляет волевою сферу индивидуальности.

Эффективным средством в школьное время, помогающим учащимся восходить по ступеням духовно-нравственного развития и стремиться к достижению непротиворечивой РГИ, являются, на наш взгляд, сюжетно-ролевые игры, помогающие школьникам понять законы общества, развить социальный интеллект. В процессе познания социальной реальности ребенку удастся встроить ее в свою картину мира, исследовать формы и принципы общения людей, осознать их взаимоотношения. Социальная компетентность повышается с развитием коммуникативного репертуара. Игровая среда дает

возможность ребенку отделять себя от других, осознавать индивидуальность и соотносить себя с другими через отождествление, идентификацию, сопереживание. В процессе игры он моделирует социальные отношения, а также социально сопереживает сюжетам, усваивая их, через эмоциональную включенность он укрепляет уверенность в себе, развивает способность действовать в разных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, социализация и индивидуализация в контексте формирования РГИ приводит к тому, что школьники развивают собственную индивидуализированную, эмоционально окрашенную и значимую картину социума. Учащиеся приобретают собственное интерсубъектное представление о российском обществе, членами которого они являются. В процессе моделирования образовательной среды стоит прогнозировать, какие ассоциации это принадлежность к этому сообществу (российских граждан) вызовет у детей, так, в зависимости от содержания и восприятия она может быть стимулирующей к творчеству, воспитывающей, ограничивающей или догматической.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества//Вестник образования. 2008. №1. С.65 -85.
3. Махинин А.Н., Шакурова М.В. Педагогические условия формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности в образовательном учреждении: монография. Воронеж, 2012. 108 с.
4. [Александрова Е. А. Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 14-24.](#)

INDIVIDUALIZATION AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF PROCESS OF FORMATION OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

Alexander N. Makhinin, associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences.
Voronezh State Pedagogical University.
86, Lenina str., Voronezh, 394043, Russia;
E-mail: men33333@yandex.ru

The author tries to analyze the possibilities of individualization of teaching students in the context of problems of formation of Russian civil identity. It is emphasized that the competence paradigm of education actualizes as a necessary pedagogical support of the issue, which allows to model in an educational environment effective scenarios for achieving national identity.

Key words. The Russian civil identity, competence approach, social rituals, the individualization of instruction.

References

1. Federal state educational standard of basic General education [Electronic resource]. Mode of access: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html.
2. Asmolov A.G. Strategy of sociocultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society// Journal of education. 2008. № 1. Pp. 65 -85.
3. Makhinin A.N., Shakurova M.V. Pedagogical conditions of formation of Russian civil identity of high school students in extracurricular activities in the educational institution: monograph. Voronezh, 2012. 108 p.
4. Aleksandrova E.A. Metodologia sochetaniya processov individualizacii i socializacii v practice obrazovania // Reabilitacia, abilitacia i socializaci: meziscipinarnii podhod. M., 2016. S.14-24.

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА

Е.Д. Жукова

Елена Дмитриевна Жукова – кандидат педагогических наук, доцент Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумулы;

За, ул. Октябрьской революции, г. Уфа, 450000, Россия;

E-mail: kpnzhukova@yandex.ru

В статье подробно рассматривается развитие взглядов на содержание феномена социокультурного воспроизводства. Опираясь на широкий спектр научных трудов, автор разрабатывает структуру социокультурного воспроизводства. Структурный анализ позволяет автору выделить типологию социокультурного воспроизводства и проследить элементарную динамику его развития. На основе функционального анализа структуры современного социокультурного воспроизводства в статье выделяется ключевая роль образования вообще и профессионального образования в частности. В связи с чем для дальнейшего успешного развития системы образования автор предлагает осуществить теоретико-культурологический анализ образования в контексте социокультурного воспроизводства.

Ключевые слова: социокультурное воспроизводство, социализация, образование, профессиональное образование.

Одним из главных процессов, лежащих в основе сохранения и развития общественной жизни, выступает процесс социокультурного воспроизводства. Значительный вклад в исследование его общей природы внесли П. Бурдьё, М. Вебер, Б. Малиновский, К.Маркс, Х. Ортеги-и-Гассет, Т. Парсонс, Й. Хейзинга, И. Штомпка, К. Ясперс, хотя их взгляды не только не совпадали, но и зачастую прямо противоречили друг другу. Содержание, типология, механизмы и способы социокультурного воспроизводства получили разработку и в трудах российских исследователей Ю.В. Ивановой, В.М. Межуева, В.И. Пантина, Т.Б. Щепанской, И.Г. Яковенко. Все

упомянутые авторы сформировали современный общенаучный взгляд на социокультурное воспроизводство, добавляя каждый свою грань видения.

Согласно словарям, *social reproduction* – процесс (включая биологическое воспроизводство и социализацию), посредством которого общества воспроизводят свои социальные учреждения и социальную структуру. Обычно, особенно применительно к современным обществам, считается, что этот процесс сопровождается элементами социального преобразования, а также социального воспроизводства. Либо социальное воспроизводство – это целенаправленная деятельность людей, общества по воспроизводству своей жизни (общества и общественной жизни человека), например, воспроизводство членов общества от рождения до их полной социализации, воспроизводство системы социальных отношений в процессе материального производства, воспроизводство системы социальных отношений в научной, идеологической, политической сферах и т. д. [1].

Существуют три основных типа воспроизводства. Статичный нацелен на сохранение исторически сложившейся культуры, социальных отношений, уровня эффективности воспроизводственной деятельности. Интенсивный тип нацелен на развитие и прогресс всех значимых параметров общества – культуры, социальных отношений, эффективности и т.д. Деструктивный тип воспроизводства характеризуется неспособностью преодолеть социальную энтропию, нарастающую дезорганизацию, сползание к катастрофе. Важнейшей задачей первых типов воспроизводства является стремление предотвратить свое превращение в деструктивный.

Категория воспроизводства использовалась К. Марксом при описании сохранения и возобновления условий производства и его субъекта с необходимыми для этого социальными, профессиональными, психофизиологическими качествами: поддержание существующего способа производства и модели социальных отношений в определенном обществе. Оно рассматривается как результат непрерывного и расширенного воспроизводства капитала и связывается с сохранением существующих экономических и социальных отношений с помощью идеологии [2]. Очевидно, социальное воспроизводство вообще предполагает непрерывное воссоздание основных элементов социальной структуры общества, материальных и духовных основ его существования и собственно индивидов в их биологических и социальных качествах. При этом воспроизводство социокультурной общности имеет свои отличия от воспроизводства иных социальных групп. Этничность, как правило, глубже и основательнее «оседает» в индивиде, чем иные социально-групповые признаки.

Мы полагаем, что *социально-культурное воспроизводство представляет собой систему передачи актуализированной совокупности накопленного социально-духовного и технологического опыта развития культуры и консолидации ее носителей.* Основными институтами

социализации выступают семья, социально-территориальные общности, профессиональные сообщества, система информации, образовательные структуры, а также структуры духовного производства (религии, искусства, архивы, музеи и пр.). В зависимости от исторического и мировоззренческо-идеологического типа культуры как опорный инструмент передачи социального опыта выдвигается один из выше перечисленных. Так, в традиционном обществе это семья, в постиндустриальном – система профессионального образования. Субъекты, объекты, институты со всей полнотой своих функций и, наконец, условия адаптации и инкультурации в процессе развития систем передачи социокультурного опыта исторически и социально детерминированы.

Что касается содержания социокультурного воспроизводства, то следует отметить, что его когнитивный компонент сегодня практически всецело помещен в сферу образования. Последняя способна весьма успешно контролировать и направлять две других сферы – ценностно-ментальную и операциональную. Связанно это с тем, что увеличение скорости нарастания содержания когнитивного элемента при усложнении элемента операционального делают опыт предыдущих поколений технологически непригодным для поколений последующих. Более того, данная «непригодность» порождает сомнения в том, подходит ли вообще для ныне живущих накопленный прежними поколениями какой бы то ни было опыт, ценностно-ментальный в том числе. Система же образования во многом пытается этот провал восполнить, в чем если и не преуспела, то накопила большой опыт и потенциал.

В силу изменений в социальном развитии, семья все в большей степени абстрагируется от трансляции духовных оснований культуры. Значительную роль в этом играет процесс изменения структуры мозаичного культурного пространства, в связи с чем ценностно-ментальные ориентиры современной личности все в большей степени транслирует система образования. В России это зафиксировано стандартами последнего поколения как общеобразовательной, так и профессиональной школы. Этими же стандартами, их методологическим основанием, опирающимся на компетентностный подход, который, в сущности, является квинтэссенцией деятельностного или операционального подхода, определено, что в наши дни для функционирования личности в культуре на первый план вышло действие, а не знание об «инструменте» этого действия. Сегодня важнее уметь пользоваться гаджетом, чем знать, как он устроен и работает.

Уровни социокультурного воспроизводства также связаны с развитием системы образования, обеспечивающей наполненность координат интеллектуально-духовного пространства культуры определенным содержанием. В данном случае уровни социокультурного воспроизводства определяются именно образованностью носителя культуры. Иначе говоря,

рассматривая социокультурное воспроизводство как развитие системы передачи актуализированной совокупности накопленного социально-духовного и технологического опыта развития культуры и консолидации ее носителей, мы неминуемо приходим к выводу о том, что уровни социокультурного воспроизводства напрямую связаны с содержанием уровней образования в культуре.

Необходимым условием функционирования общества является процесс трансляции совокупного социального опыта от поколения к поколению. Помимо его спонтанной передачи и усвоения, общество выработало институциализированные способы социокультурного воспроизводства. В их числе особое место занимает образование. Оно является целенаправленным и контролируемым процессом воспроизводства в индивиде социально значимых качеств и стереотипов поведения, обеспечивающих воспроизводство всей системы социокультурных отношений на групповом и социетальном уровнях.

Это наиболее ярко выражено на уровне общего (среднего) образования как самого массового и наиболее значимого в процессе социализации. Именно в школе учащийся впервые выступает самостоятельным агентом социокультурных отношений; получает социально значимый формальный статус по итогам его учебной деятельности, а также неформальный – как результат его вхождения в целостную систему отношений со сверстниками и педагогами; приобретает социокультурный опыт, качественно отличный от опыта, приобретенного в семье или системе дошкольного образования, который во многом определяет специфику дальнейшего взаимодействия индивида с обществом. Особая роль принадлежит образованию в периоды качественных перемен общественной системы. Как социальный институт, воспроизводящий человека и обладающий относительной самостоятельностью, оно может выступать ресурсом общественного развития. В то же время, программы поведения и ценностные системы, воспроизводимые образованием, в случае их несоответствия реальному состоянию и тенденциям развития общества, резко снижают способность общественной системы к самоорганизации и ставят индивида перед необходимостью спонтанной выработки способов адаптации и самореализации.

Последней трети XX века был присущ особый интерес к проблемам образования. Он обусловлен научно-техническими, технологическими, социальными и культурными изменениями, обозначившими качественно новый характер социокультурной динамики экономически развитых стран. В условиях постоянных, стремительных и мало предсказуемых изменений начинают доминировать «разрывы» между молодым поколением, адаптирующимся к наличной социальной реальности собственными способами, и старшими поколениями, чья функция носителей

социокультурного опыта нередко оказывается минимально востребованной. Это не только обуславливает актуальность проблем образования как механизма трансляции и освоения социокультурных отношений, но и актуализирует анализ образовательного процесса как формы трансформации этих отношений.

В то же время в исследовательском поле проблем образования необходимо отметить наличие определенного малоосвещенного пространства. Исторически богатая традиция философско-методологического анализа образования за последнюю треть XX века пополнилась многочисленными западными и отечественными социологическими и культурологическими исследованиями. Но уровень концептуализации проблем образования нельзя считать достаточно сформированным, что не способствует преодолению разрозненности и бессистемности значительной части его эмпирических исследований, а также затрудняет проектирование развития образовательных систем как на региональном, так и на федеральном уровне.

На фоне сложившихся традиций изучения образования как социального института, его социальной детерминации, исследований конкретных образовательных систем, а также проблем влияния образования на другие сферы общества, практически отсутствует внимание исследователей к процессуальным характеристикам общего образования, определяющим воспроизводство социокультурных отношений. Более того, сам термин «образовательный процесс», широко используемый в научной литературе, не имеет определенного категориального статуса и применяется, чаще всего, в его узком педагогическом понимании как синоним учебно-воспитательного процесса.

В начальной стадии находятся теоретические исследования проблем социокультурной типологизации образовательных систем, выявления закономерностей их динамики, возможностей, условий и границ управляющего воздействия на образование как на важнейший институт воспроизводства человека и общества. Недостаточно разработана проблема проектирования образовательных систем. На теоретическом уровне практически не рассматривается проблема качества образовательного процесса как критерия реализации его целей и обусловленности последних спецификой социокультурных отношений.

Поэтому существует объективная необходимость теоретико-культурологического анализа образования в контексте социокультурного воспроизводства.

Библиографический список

1. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций. СПб., 2009. 138 с.

2. Маркс К. Капитал: критика политической экономии. М., 2010. 1200с.

The structure and dynamics of socio-cultural reproduction

Elena D. Zhukova, M. Akmullah Bashki State Pedagogical University;
3a, Street Oktiabskoi revolucii, Ufa, 450000, Russia;
E-mail: kpnzhukova@yandex.ru

The article discussed in detail the development of views on the content of the phenomenon of socio-cultural reproduction. Leaning on a wide range of scientific papers, the authors develop a structure of socio-cultural reproduction. Structural analysis allows the authors to identify a typology of socio-cultural reproduction and trace elemental dynamics of its development. On the basis of functional analysis of the structure of modern social and cultural reproduction, the article stands out the key role of education in general and professional education in particular. In this connection, for further successful development of the education system, the authors propose to carry out theoretical and cultural analysis of education in the context of socio-cultural reproduction.

Key words: socio-cultural reproduction, socialization, education, professional education.

References

1. Jadov V.A. Sovremennaya teoreticheskaya sociologiya kak konceptyal'naya baza issledovaniya rossijskikh transformacij. SPb., 2009. 138 s.
2. Marx K. Kapital: kritika politicheskoi jekonomii. M., 2010. 1200 s.

ЧАСТНОЕ И ОБЩЕЕ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И СТАНОВЛЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.Г. Носов

Носов Александр Георгиевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Поволжский институт имени П.А. Столыпина, Саратов, 410028.
tooalexander@mail.ru

В статье рассматривается термин «гражданственность» и понятие «здоровый образ жизни». В аспекте таких процессов, как формирование и становление, проводятся общие параллели и отмечаются частные особенности. Оба феномена рассматриваются с позиций такой социальной группы, как обучающаяся молодежь. Подчеркивается значимость гражданской позиции у будущего специалиста и выводится зависимость состояния здоровья от такого качества как ответственность.

Ключевые слова: гражданственность, становление, здоровый образ жизни, обучающиеся.

Актуальность выбранной нами темы подчеркивается потребностью

государства, связанной с формированием гражданского общества и социокультурной обстановкой, сложившейся сегодня в нашей стране. В последние десятилетия Россия перенесла ряд болезненных процессов связанных с реформами экономики, образования и здравоохранения. Трансформация масштабных промышленных секторов, модернизация различных хозяйственных отраслей, помимо всего прочего, отразилась в ломке привычных стереотипов у населения и профессиональной переориентации специалистов на рынке труда. Западная модель поведения – «Homo economicus» – активно пропагандируемая на постсоветском пространстве, внесла свои коррективы и принципы во многие социальные институты нашей страны.

Новый экономический подход к образованию и труду отразился в различных сферах. В итоге современная молодежь сегодня ориентируется больше не на профессиональный рост, а на быстрый и легкий денежный доход, высокое материальное положение. Это и неудивительно, так как жизненную позицию, цели и ценности у молодых людей сегодня в какой-то мере определяют популярные телевизионные шоу, социальные сети и различные молодежные субкультуры, причем влияние института семьи и государства становится на этом фоне все слабее. В образовавшихся условиях реклама и мода легко формируют достаточно масштабные социальные потоки, ориентированные на популизм и подражание, причем направленность их не всегда идет на пользу участникам. Например, казалось бы такие безобидные и популярные среди молодежи увлечения как онлайн игры, фастфуд, энергетические напитки и вейпинг, при злоупотреблении могут нанести существенный вред здоровью, не говоря уже о наркотических и алкогольных зависимостях. Одновременно, стоит отметить, что расширение информационного пространства в совокупности с перечисленными факторами обуславливает на сегодняшний день несколько специфичные условия, как для развития современного общества, так и самореализации молодого поколения в частности.

В сложившейся ситуации система образования, находящаяся под контролем государства должна обеспечивать молодое поколение актуальными знаниями и необходимыми навыками не только для профессионального роста, но и для адаптации в современном мире. Однако, в текущий момент мы наблюдаем результаты прошедших реформ отечественного образования, по результатам которых были как положительные нововведения, так и достаточно спорные [1]. Например, вхождение российских ВУЗов в Болонский процесс обеспечило так называемую мобильность кадров, актуализировав зарубежные стажировки студентов и преподавателей, однако при этом были созданы все условия для оттока высококвалифицированных специалистов за рубеж. В международных рейтингах Высших учебных заведений (Round University

Ranking), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова находится на 46 позиции, лидируя при этом среди прочих российских ВУЗов, последний из которых в ТОП 200 – Российский государственный университет имени И.М. Губкина – занимает 186 место. Верхние строчки во всех международных рейтингах занимают университеты США и Великобритании [2]. Как утверждают эксперты, в подобной ситуации Россия за свой счет готовит будущих лаборантов для Запада. Европейские страны и Соединенные штаты Америки при этом находятся в лучших условиях, привлекая наиболее успешных выпускников в свою экономику. Логично утверждать, что политика каждого государства должна быть выстроена таким образом, чтобы граждане оставались в своей стране, развиваясь сами и обеспечивая процессы развития общества.

Одновременно с этим фактом специалисты в сфере молодежной политики отмечают, что России необходимо развивать человеческий капитал молодежи. Данное понятие не так давно вошло в методологический аппарат отечественной науки, но стало одним из определяющих в гуманитарной сфере [3],[4]. К компонентам человеческого капитала традиционно относят знания, профессиональные навыки и здоровье специалиста. Однако некоторые ученые (А.А. Бодалев, Д.В. Щербакова), дополняют компонентный состав этого понятия гражданственностью. Мы вернемся к данным рассуждениям чуть позже, сейчас лишь отметим, что согласно современной модели экономического поведения, ориентированные на прибыль и высокий доход специалисты несомненно будут искать условия труда, отвечающие их потребностям. Западные же страны при этом являются для России опасными конкурентами в борьбе за человеческий капитал, так как способны обеспечить более лучшие условия и оплату труда [5]. Данный вопрос постепенно переходит из сферы конкурентоспособности в сферу экономической и демографической безопасности нашей страны. Между тем, проблема настолько же важна, насколько и специфична, так как принудить и заставить молодого специалиста «из вне» следовать чужим интересам, в том числе государственным интересам довольно сложно.

В данном случае система отечественного образования должна стать инструментом формирования особого – гражданского мировоззрения, сочетающего в себе актуальные знания, устойчивую мотивацию как к собственному развитию, так и развитию своей страны.

В этом аспекте феномен гражданственности предстает элементом надежности системы воспроизводства и развития человеческого капитала нашей страны. В данной связи, изучение сущности и особенностей формирования этого качества у россиян приобретает государственный интерес и обуславливает актуальность научной работы в данном направлении.

В общих чертах, гражданственность то есть проявление гражданства –

интегративное качество личности, выражаемое в причастности к государству. Гражданственность молодого человека можно определить как некое качество, которое проявляется в готовности участвовать в делах общества, в способности делать это активно и сознательно. Более того, кроме специфических обязанностей, гражданственность подразумевает использование свободы и прав человека на благо государства. Анализируя научную литературу, видим как расхождения во мнениях различных авторов, так и их сходство по этому поводу. Например, в работе М.Н. Гендуговой подробно рассматривается процесс формирования гражданственности у молодежи России. Автор определяет рассматриваемый нами термин через такие компоненты как: патриотизм, социальную активность, гражданские знания, умения и нравственные качества среди которых отмечает ответственность [6]. Анализируя зарубежный опыт в данной сфере, можно обратиться к работам О.Е. Савельевой, в которых исследователь изучает педагогические аспекты формирования гражданственности учащихся в США. Что интересно, автор также включает в компонентный состав гражданственности ответственность за свои действия и относит его к такому понятию как «социальный капитал» [7]. В работе О.А. Соколовой гражданственность трактуется как нравственная позиция человека, выраженная помимо всего прочего ответственностью перед обществом и готовностью отстаивать как личные, так и общественные права [8]. В работах А.Ю. Маркелова и А.Н. Неверова рассматриваются три компонента гражданственности: адекватная экономическая социализация, социальная идентичность и ответственность [9].

Учитывая тот факт, что одним из основных компонентов гражданственности является ответственность человека за свое поведение, мы постараемся подробно рассмотреть это качество. Логичен и трудно оспорим тот факт, что если в образовательном процессе у обучающейся молодежи не вырабатывается чувство ответственности за свое поведение, то в последующем это качество вряд ли будет отмечено в профессиональной сфере. Безответственный специалист как понятие говорит само за себя.

Известно, что формирование необходимых профессиональных качеств будущего специалиста осуществляется именно в образовательном процессе. С чего же начинается ответственность для обучающегося молодого человека? В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 43 «Об обязанностях и ответственности обучающихся», помимо всего прочего, сказано о необходимости заботы о своем здоровье и ответственности за его состояние [10]. Как бы подчеркивая существующую проблему, в муниципальном масштабе данная идея отражается, в постановлении Правительства Саратовской области от 19 июля 2012 года № 422-П «О концепции здорового образа жизни в Саратовской области до 2025 года». Среди положений, освещаемых в данном документе отмечается

как факт – недостаточная ответственность граждан за собственное здоровье и здоровье своей семьи и недопонимание важности здорового образа жизни во всех институтах общества.

О необходимости сохранения и укрепления здоровья граждан в данной работе можно не говорить – она очевидна. Подчеркнем лишь то, что здоровье является важнейшим элементом человеческого капитала, а здоровый образ жизни в данном аспекте может быть представлен как ответственное поведение гражданина [11].

В итоге мы видим, что гражданственность и здоровый образ жизни являются интегративными качествами личности, основополагающим элементом которых является ответственность субъекта за свои действия. Одновременно с этим, гражданственность и здоровье включаются в компонентный состав такого понятия как человеческий капитал, который, являясь частью национального богатства нуждается в постоянном развитии и приумножении. Анализируя весь жизненный цикл человека, как носителя человеческого капитала, становится очевидным, что наиболее интенсивные инвестиции в форме образования физического и профессионального развития производятся в первой его половине, затем наступает период отдачи и развития, то есть активное использование накопленных ресурсов. В данном аспекте важно осознавать, что здоровье является ресурсом, определяющим время той самой «отдачи» от инвестиций, а гражданственность в какой-то мере определяет место и качество этого процесса для государства.

Библиографический список

1. Носов А.Г. Государственная политика в сфере образования – реформы, результаты, ожидания // Известия саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Выпуск 1 (17). Том 5. 2016. С. 90-93.
2. Информационное агентство России ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/obschestvo/3182718> (дата обращения: 04.10.2016).
3. Доклад подготовленный специалистами Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) по заказу Федерального агентства по делам молодежи в 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://vmo.rgub.ru/files/report-937-2.pdf> (дата обращения: 04.10.2016).
4. Носов А.Г. Анализ понятия «человеческий капитал»: актуальность, противоречия, перспективы развития // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение Материалы V Международной научной конференции. Саратов, 2016. С. 351-355.
5. Статистика зарплат в странах Европы и мира [Электронный ресурс]. URL: <http://anothercitizenship.com/country/statistika-zarplat-v-stranax-evropy-i-mira.html>
6. Гендугова М.Н. Формирование гражданственности молодежи в современной России: диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.08 Москва, 2011. 190 с.
7. Савельева О.Е. Педагогические аспекты формирования гражданственности учащихся США : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Смоленск, 2007. 173 с.
8. Соколова О. А. Формирование гражданственности и правовой культуры

студентов в образовательном процессе вузов социокультурной сферы на основе принципа интеграции // Наука. Искусство. Культура. 2013. №2. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanstvennosti-i-pravovoy-kultury-studentov-v-obrazovatelnom-protseesse-vuzov-sotsiokulturnoy-sfery-na-osnove> (дата обращения: 14.10.2016).

9. Неверов А.Н., Маркелов А.Ю. К вопросу о гражданственности как экономико-психологическом феномене //Гражданственность и патриотизм в современном обществе // Саратов, 2015. С. 96-104.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 04.09.2016).

11. Носов А.Г. Становление здорового образа жизни у обучающихся как проявление активной гражданской позиции // От земских учреждений к местному самоуправлению в России: традиции, опыт, перспективы (к 150-летию Земской реформы): Материалы Международной научно-практической конференции. Саратов, 2014. С. 160-162.

The general and the particular in the formation of civic consciousness and the formation of healthy lifestyle among students

Nosov A. G.

Nosov Alexandr Georgievich – candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, Volga Institute named after P. A. Stolypin, Saratov, 410028. tooalexander@mail.ru

The article discusses the term "civic consciousness" and the concept of "healthy lifestyle". In the aspect of processes such as the formation and establishment are the General Parallels and marked individual features. Two phenomena are considered from the standpoint of a social group as students. The importance of civic consciousness among future professional and displays a dependence on the state of health of such quality as responsibility.

Key words: civic consciousness, formation, healthy lifestyle, students.

References

1. Nosov A.G. Gosudarstvennaya politika v sfere obrazovaniya – reformy, rezultaty, ozhidaniya / IZVESTIYA Saratovskogo universiteta. novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya, vypusk 1 (17), tom 5, 2016, s. 90-93.

2. Informacionnoe agentstvo rossii TASS [elektronnyj resurs]. – URL: <http://tass.ru/obschestvo/3182718> (data obrashheniya: 04.10.2016).

3. Doklad podgotovlennyj specialistami Rossijskoj akademii narodnogo xozyajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii (RANXigs) po zakazu federalnogo agentstva po delam molodezhi v 2013 g. [elektronnyj resurs]. URL: <http://vmo.rgub.ru/files/report-937-2.pdf> (data obrashheniya: 04.10.2016).

4. Nosov A.G. Analiz ponyatiya «chelovecheskij kapital»: aktualnost, protivorechiya, perspektivy razvitiya / konflikty v sovremennom mire: mezhdunarodnoe, gosudarstvennoe i mezhlchnostnoe izmerenie materialy v mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov, 2016. S. 351-355.

5. Statistika zarplat v stranax Evropy i mira [elektronnyj resurs]. URL: <http://anothercitizenship.com/country/statistika-zarplat-v-stranax-evropy-i-mira.html>

6. Gendugova M.N. Formirovanie grazhdanstvennosti molodezhi v sovremennoj Rossii: dissertaciya ... kandidata sociologicheskix nauk : 22.00.08 Moskva, 2011. 190 s.

7. Saveleva O.E. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya grazhdanstvennosti

uchashhixsya ssha : dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk : 13.00.01 Smolensk, 2007. 173 s.

8. Sokolova O. A. Formirovanie grazhdanstvennosti i pravovoj kultury studentov v obrazovatelnom processe vuzov sociokulturnoj sfery na osnove principa integracii // nauka. iskusstvo. kultura. 2013. №2. [elektronnyj resurs]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanstvennosti-i-pravovoy-kultury-studentov-v-obrazovatelnom-protse-ssesse-vuzov-sotsiokulturnoy-sfery-na-osnove> (data obrashheniya: 14.10.2016).

9. Neverov A.N., Markelov A.Yu. K voprosu o grazhdanstvennosti kak ekonomiko-psixologicheskom fenomene / grazhdanstvennost i patriotizm v sovremennom obshhestve : sbornik nauchnyx trudov. Saratov, 2015, s. 96-104.

10. Federalnyj Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [elektronnyj resurs]. – Url: <http://www.consultant.ru> (data obrashheniya: 04.09.2016).

11. Nosov A.G. Stanovlenie zdorovogo obraza zhizni u obuchayushhixsya kak proyavlenie aktivnoj grazhdanskoj pozicii / Ot zemskix uchrezhdenij k mestnomu samoupravleniyu v Rossii: tradicii, opyt, perspektivy (k 150-letiyu zemskoj reformy): materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Saratov, 2014, s. 160-162.

РОЛЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Е.А. Спиридонова

Спиридонова Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры технологического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»;

83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия;

E-mail: spiridonowa.alex@yandex.ru

Статья посвящена проблеме изучения психолого-педагогического аспекта учебной мотивации студентов педагогического направления. Профессиональная направленность личности будущего учителя выражается положительным отношением к профессии учителя и желанием повышать свою квалификацию. Уровень учебной мотивации студентов, являясь основной движущей силой их профессионального становления, должен не выпадать из области интереса преподавателей. В данной работе представлено исследование структуры учебной мотивации будущих учителей технологии.

Ключевые слова: учебная мотивация, познавательные мотивы, структура мотивации.

Формирование гармонично развитой личности, социально зрелой и профессионально ориентированной невозможно без четкой мотивации на приобретение практических умений и навыков, необходимых для дальнейшего профессионального становления. Обучение студентов педагогического направления в учебном заведении, прежде всего, должно формировать профессиональную направленность личности будущего учителя, развивать личную заинтересованность и устремленность в будущем

достичь мастерства и признания. Профессиональная направленность личности будущего учителя выражается положительным отношением к профессии учителя, склонностью и интересом к ней, желанием повышать свою квалификацию, в удовлетворении основных материальных и этических потребностей посредством педагогической деятельности [1].

Проблемами учебной мотивации занималось большое количество психологов и педагогов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.К. Вилюнас, И.А. Джидарьян, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А. Маслоу, Х. Мюррей, Ж. Ньютенн, А. Шопенгауэр) [2].

Большинство современных работ в этой области посвящено учебной мотивации школьников, тогда как мотивационная сфера студентов педагогического направления освещена гораздо хуже. А ведь будущие учителя, как никто другой, должны характеризоваться высоким уровнем учебной мотивации, чтобы в дальнейшем «заразить» своих учеников любовью к учению.

С одной стороны, кажется, что абитуриент, поступающий в ВУЗ на педагогическое направление, принимает решение осознанно, побуждаемый, в первую очередь, личными предпочтениями. С другой стороны, первокурсник с интересом осваивает азы своей будущей профессии. Однако в реальности все обстоит совсем не так. Многочисленные опросы показали, что более 65% старшеклассников на момент окончания школы не определились с будущей профессией. Выбор ВУЗа и направления тоже осуществляется «случайно», то есть не отталкиваясь от личностных мотивов, а руководствуясь вторичными факторами: желание родителей, территориальная обусловленность, «за компанию», низкий проходной балл, доступная цена, нежелание идти в армию и многое другое, что не имеет ничего общего с устойчивой мотивацией. Кроме того, студенты первых курсов часто разочаровываются в своем выборе, несмотря на то, что он был осознанный. Это, в какой-то мере, объясняется особенностями учебных планов, в которых на первых курсах запланированы базовые дисциплины, слабо отражающие специфику выбранного направления. Кроме того, у будущих учителей технологии на младших курсах нет активной практики, что позволило бы полнее самоопределиться и утвердиться в выборе профессии [1]. Поэтому уровень учебной мотивации студентов, являясь основной движущей силой их профессионального становления, не должен выпадать из области интереса преподавателей. Каждая лекция, практическое или семинарское занятие, помимо хорошо известных учебных и воспитательных задач, должно решать задачу формирования и повышения учебной мотивации.

Для оценки структуры учебной мотивации будущих учителей технологии нами было проведено анкетирование 40 студентов факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени

Н.Г. Чернышевского, обучающихся по профилю «Технология».

Нами была использована усовершенствованная методика, которая позволяет качественно оценить структурную составляющую учебной мотивации студентов [3].

Результаты исследования показывают, что познавательные мотивы доминируют только у 10 студентов, что составляет 25% опрошенных. Данная группа опрошенных стремится к усвоению новых технологических знаний, к овладению навыками практической педагогической деятельности, проявляет интерес к различным разделам трудового обучения, к методике преподавания предмета «Технология» в школе.

Коммуникативные мотивы как доминирующие были выявлены у 10 студентов, что составляло почти одну четвертую опрошенных. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что не менее четверти респондентов чувствует себя в ВУЗе психологически комфортно. Однако доминирование этого мотива говорит о том, что общаться с однокурсниками им гораздо интереснее, чем находиться на занятиях. Студенты данной группы стремятся получить именно те знания и особенно практические умения, которые позволят им более эффективно вступать в общение и взаимодействие со сверстниками. По их мнению, успех в учебе – это путь к уважению и признанию среди однокурсников и преподавателей. Также следует отметить, что данная группа студентов предпочитает работать на практических занятиях в парах или малых группах, так как это отвечает их коммуникативным потребностям. Тот факт, что коммуникативный мотив доминирует у столь большого числа студентов (25%) необходимо эффективно использовать преподавателям во время диалога как одного из действенных способов педагогического взаимодействия [4].

У 10 % респондентов (4 студента) на первом месте стоят эмоциональные мотивы. Для этой группы очень важна эмоциональная связь с преподавателем, что является ведущим фактором учебной мотивации по конкретной дисциплине. Эмоциональные мотивы обычно доминируют у тех студентов, которым гораздо интересней в ВУЗе, чем дома или во дворе. Однако данный мотив нельзя назвать истинным и долгосрочным, так как проявление требовательности со стороны преподавателя может рассматриваться как недоброжелательность, строгость и значительно снизить эмоциональную привязанность, а соответственно – уровень мотивации. Следует отметить, что данную группу в основном составили студенты первого курса.

У 4 респондентов (10%) на первом месте был выявлен мотив саморазвития, который выражает интерес не только к самому процессу обучения, но и к результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо личностных качеств и способностей. Мотив саморазвития побуждает проявлять активность к процессу решения учебных

задач, к поиску способа решения логического или творческого задания. Стоит отметить, что данная группа полностью состояла из студентов 3 курса.

Только у 2 студентов доминировал мотив позиции студента. Этот вид мотивации заключается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, желании выполнить свой долг, стать профессионалом в выбранной профессии учителя, понимании необходимости и важности своего профессионального роста, высоком чувстве гражданской ответственности. Это один из истинных мотивов, так как он свидетельствует об осознании студентом социальной необходимости самого процесса обучения. Данный мотив является позиционным, так как он состоит в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Руководствуясь этим мотивом, студент ориентирован на усвоение способов добывания знаний, которые включают приемы самостоятельного приобретения знаний, методы научного познания, способы саморегуляции работы и рациональной организации своего учебного труда.

По результатам анкетирования мотив достижения как приоритетный был выявлен у 3 респондентов. Студент, мотивированный на достижение успеха, обычно ставит перед собой некоторую позитивную цель, активно включается в ее реализацию, выбирает средства, направленные на достижение этой цели. Можно сказать, что данная группа руководствуется принципом «Я всегда все должен делать хорошо!». При этом студент испытывает определенное чувство удовлетворения, от того что он лучший, от того что хорошо справился с заданием, особенно творческим.

Сильная внешняя мотивация была установлена у 7 респондентов. Данная группа мотивов (поощрение, наказание) проявляется тогда, когда учебная деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, из-за давления окружающих (родителей, преподавателей). Студенты выполняют задания, чтобы получить хорошую отметку (высокие баллы), добиться похвалы преподавателя, получать высокую стипендию. Или наоборот – избежать неодобрения со стороны преподавателя, родителей, не выглядеть перед однокурсниками хуже всех.

Таким образом, наиболее распространенными мотивами обучения у будущих учителей технологии являются познавательный, коммуникативный и внешний. Тогда как самыми редкими мотивами стали мотив саморазвития, достижения и позиция студента. В ходе анкетирования были установлены некоторые возрастные аспекты структуры учебной мотивации студентов. Так, эмоциональный, внешний и коммуникативный мотивы преобладали у студентов 1 и 2 курсов, тогда как мотив саморазвития и мотив позиции студента был выявлен в основном у студентов 3 курса. Таким образом, можно сделать предварительный вывод, что в процессе обучения в ВУЗе структура учебной мотивации изменяется: на первое место выходят более

значимые, истинные мотивы, а влияние внешних и эмоциональных факторов ослабевает.

Мотивы, побуждающие студентов к приобретению новых знаний и практических умений, могут быть различными. Прежде всего, к ним относятся широкие социальные мотивы – необходимо хорошо учиться, чтобы в будущем стать профессионалом своего дела, чувство ответственности и долга. Однако, как показывают исследования, среди всех мотивов обучения самым действенным является интерес к предмету изучения, к дисциплине, личности преподавателя, к творческой деятельности. Интерес к дисциплине осознается студентами раньше, чем другие мотивы учения.

В контексте данной темы предлагаем мотивационный цикл, позволяющий преподавателю наполнить психоло-педагогическим содержанием каждый этап лекционного или семинарского занятия.

На начальном этапе важно зафиксировать у студентов мотив предыдущих достижений (отметить лучшие работы, оценить качественное взаимодействие внутри группы). Занятие, по-возможности, должно начинаться с позитивных моментов. Затем необходимо вызвать мотивы относительной неудовлетворенности (уточнить, что не успели разобрать еще одну важную сторону этой темы или опробовать полученные знания на практическом занятии). Вслед за этим идет усиление мотивов ориентации на предстоящую деятельность (подчеркивается перспектива и важность изучаемого материала).

На втором этапе происходит подкрепление и усиление возникшей мотивации. Для этого необходимо использовать чередование разных видов деятельности, дифференциацию материала по степени трудности и оценивания, индивидуальные и групповые творческие задания. При этом работа должна вызывать как удовлетворенность, так и неудовлетворенность результатом деятельности (в силу недостатка знаний или умений, задания на опережения). Целесообразно также активизировать познавательный интерес через поисковую деятельность самих студентов, подключение их к самоконтролю и самооценке.

На третьем этапе – мотивация завершения. Здесь важно, чтобы каждый студент приобрел положительную мотивацию перспективы, то есть вышел из деятельности с позитивным личным опытом и с позитивной установкой на дальнейший процесс обучения. Для этого необходимо правильно организовать этап рефлексии, усилить оценочную деятельность самих студентов, сочетая ее с дифференцированной отметкой преподавателя.

Следует подчеркнуть, что позитивное восприятие студентов преподавателем и самого себя является важнейшим фактором эффективности его работы. Это способствует развитию у обучающихся позитивной самооценки и внутренней учебной мотивации. Иными словами, деятельность преподавателя будет эффективной, если он профессионально компетентен,

способен создать в учебной группе атмосферу взаимного уважения и доверия.

Библиографический список

1. Спиридонова Е.А. Формирование профессиональной направленности личности будущего учителя как ведущий фактор профессионализма. Научное обозрение: Гуманитарные исследования. 2015. №11. Ч.II. С.179-183.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 288 с.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
4. Саяпина Н.Н., Жуклина В.Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии// Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 2. С. 209.

Role of learning motivation in pedagogical support individual student

Spiridonova Elena, senior Lecturer, Department of Technology Education Faculty of psycho-pedagogical and special education Saratov National Research State University named after NG Chernyshevsky;

83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia

E-mail: spiridonowa.alex@yandex.ru

This article is devoted to the study of the psychological and pedagogical aspects of learning motivation of students of pedagogical direction. The professional orientation of the person of the future teacher expressed a positive attitude to the teaching profession and the desire to improve their skills. The level of educational motivation of students, being the main driving force of their professional development, should not fall out of the area of interest of teachers. In this work the study of the structure of educational motivation of future teachers of technology.

Keywords: learning motivation, cognitive motives, structure of motivation.

References

1. Spiridonova E.A. Formirovanie professional'noj napravlenosti lichnosti budushhego uchitelya kak vedushhij faktor professionalizma. Nauchnoe obozrenie: Gumanitarnye issledovaniya. №11. 2015. №11. S.179-183.
2. Vilyunas V.K. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka. M., 1990. 288 s.
3. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M., 2002. 490 s.
4. Sayapina N.N., ZHuklina V.N. Ispol'zovanie dialoga v pedagogicheskom vzaimodejstvii// Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2006. T.4. № 2. S. 209.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОХОЖДЕНИИ СЕПАРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ⁷

Л.В. Сысоева

Сысоева Лидия Владимировна – ассистент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»;
13, ул. Калинина, г. Краснодар, 350044, Россия;
E-mail: l.sysoeva.5@mail.ru

Т.В. Петренко

Петренко Татьяна Васильевна – канд. псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
13, ул. Калинина, г. Краснодар, 350044, Россия;
E-mail: tan_dem@list.ru

Статья посвящена проблеме психолого-педагогической поддержки студентов вуза в решении сепарационных конфликтов, развитии личностной автономии, формировании готовности к психологической сепарации от родителей. Обосновывается актуальность проблемы сепарации от родителей в студенческом возрасте. Студенческий возраст рассматривается как завершающий этап прохождения личностью сепарационных процессов, выделяются критерии успешной сепарации. Раскрывается специфика прохождения сепарационных процессов студентами на различных этапах обучения в вузе. Предлагаются основные направления психолого-педагогической поддержки студентов в вузе, связанные с решением сепарационных проблем. Подчеркивается необходимость в разработке поэтапной программы психолого-педагогического сопровождения студентов, учитывающей особенности динамики сепарационных процессов в течение всего периода обучения в вузе и включающей работу как с самими студентами, так и преподавателями, кураторами студенческих групп.

Ключевые слова: сепарация от родителей, личностная автономия, психолого-педагогическое сопровождение, внутриличностный конфликт, саморазвитие

Проблема психологической сепарации сегодня затрагивает многие сферы жизни и деятельности человека. Это обусловлено изменениями в системе ценностей современного мира: автономия личности, индивидуация, инициативность, самостоятельность, независимость приобретают все больший вес в современном обществе. Актуализируется вопрос о разработке теоретических основ процесса подготовки современного специалиста,

⁷ Статья выполнена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-16-23003) и Администрации Краснодарского края

ориентированного не только на непрерывный рост знаний, но и на профессиональное и личностное саморазвитие.

Эти задачи возможно решать в рамках высшего образования при условии успешного прохождения процесса сепарации – психологического отделения взрослого ребенка от родительской семьи, его становления как отдельной самостоятельной и независимой личности. Этап завершения сепарации происходит в студенческом возрасте и является первостепенной задачей взросления личности, формирования личностной зрелости.

Важно отметить, что для российской семьи проблема незавершенной сепарации является краеугольным камнем в семейных отношениях. Основной причиной этого является самобытная культура взаимозависимых внутрисемейных отношений. Это семья с сохранением традиционно тесной межпоколенной связи, когда старшее поколение принимают активное участие в жизни молодой семьи, в воспитании детей, в решении бытовых вопросов. Социокультурный компонент проблемной сепарации определен феноменом своеобразных, сложившихся в определенном культурологическом пространстве воспитательных установок, традиций русской семьи [5].

Одним из критериев успешной сепарации, на наш взгляд, является развитие личностной автономии молодого человека. Современные зарубежные исследования указывают на связь автономии с увеличением дистанции от родителей (McElhaneу, Allen и др., 2009), с эмоциональным дистанцированием от родителей и изменением образа родителя (Steinberg, Silverberg, 1986), с изменением самих отношений в сторону большего равенства (Collins, 2005). Как отмечает А. Варга, «происходит сепарация детей от родителей на уровне изменений второго порядка: у них меняются взаимоотношения. Они могут оставаться в близких отношениях, родственных отношениях, любить друг друга всю жизнь, но это – не отношения маленького ребенка с родителями, это отношения двух взрослых людей без эмоциональной зависимости» [1].

Важное условие успешной сепарации – готовность родителей к перестройке отношений с ребенком в сторону партнерства, принятие взрослости ребенка (К.Н. Поливанова, Т.И. Сытько, А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова, О.П. Макушина, В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова). Отметим, что такая готовность должна быть обоюдной. Только взаимное переосмысление задач взросления, раскрытие личностных ресурсов для новых целей поможет родителям и ребенку разрешить сепарационный конфликт и перейти на новый партнерский уровень взаимодействия [5].

Исследование, проведенное нами со студентами 1-2 курсов КубГАУ, показало, что как для девушек, так и для юношей роль родителей остается значимой, важной. Преобладает зависимый тип сепарации (особенно в отношениях с матерью), наблюдается «детская позиция» в желании оправдывать

родительские ожидания [5]. Большинство опрошенных студентов (60%) воспринимают отделение от родителей как важный, необходимый процесс личностного становления, самоопределения. Но, несмотря на верное понимание процесса сепарации, студенты говорят и об острой потребности в родительской поддержке именно сейчас, когда находятся в новых для себя условиях, решают важные задачи, проявляют самостоятельность, ответственность. Около 20% студентов описывают процесс сепарации как прекращение эмоционально близких отношений, дистанцирование от родителей, что, на их взгляд, поможет обрести самостоятельность. Тем не менее, данная группа студентов указывает на наличие проблем в сепарации уже сейчас. В то же время 20% студентов рассматривают отделение от родителей как негативный аспект развития личности: нарушение баланса доверия, разрыв отношений, отказ от семейных ценностей, обособление, что недопустимо, на их взгляд, в семейной системе.

В условиях возрастания в студенческой среде кризисных переживаний, проблем личностного развития существенно возрастает роль психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. Результаты опроса убеждают нас в необходимости вести психолого-педагогическую работу по сопровождению студентов в вопросах сепарации, личностного становления. Как правило, студенты первого, второго и часто третьего курсов не проходят сепарацию до конца или ее проблемное прохождение вызывает внутриличностный конфликт, напряженность отношений с окружающими, рост тревожности, снижение самооценки [4].

Можно выделить следующие направления психолого-педагогической деятельности в вузе по решению проблем сепарации и личностной автономии студентов:

1. Психологическая диагностика. Проводится в форме пилотажного исследования для выявления общих проблем, связанных с прохождением студентами сепарационных процессов. При этом изучаются различные стороны данного процесса (эмоциональная, когнитивная, поведенческая), выявляются особенности взаимодействия с родителями, определяется готовность к завершению сепарации.

В настоящее время существует проблема практического изучения процесса сепарации в студенческом возрасте. Недостаточно методик, направленных на изучение детско-родительских отношений в данной возрастной группе, так как критерии изучаемых оценок существенно меняются. Только в последнее время появились адаптированные зарубежные методики на изучение сепарации. Это, прежде всего, опросник Psychological Separation Inventory (PSI, Hoffman) в адаптации В.П. Дзукаевой, полупроективная методика «Незавершенные предложения» (автор В.П. Дзукаева), а также опросник Family Assessment Device (FAD; Epstein, Bishop, Lewin 1983) в адаптации Т.Ю. Садовниковой. Данные методики направлены на изучение определенных компонентов сепарации. Нами разработан и апробируется дополнительный опросник,

способный выявить ведущий тип сепарации (успешный, конфликтный, зависимый, противоречивый). Такой опросник позволит получить информацию об успешности, гармоничности или дисгармоничности процесса сепарации, определить наличие проблем, трудностей, конфликтов.

2. Психологическое консультирование. Данная работа ведется по индивидуальному запросу студентов, позволяет выявить причину психологических трудностей, раскрыть внутриличностные ресурсы, показать пути личностного развития. Если эта проблема касается нарушенной, незавершенной сепарации, то важно помочь студенту осознать возможность выбора, понять и принять наличие проблемы в себе самом (неготовность к самостоятельной жизни, вторичная выгода от зависимой позиции), сместить акцент с зоны детско-родительских конфликтов на зону саморазвития.

3. Развивающая и коррекционная работа включает помощь студентам, имеющим психологические проблемы, прямо или косвенно обусловленные незавершенной сепарацией. В этом направлении необходима разработка определенной тренинговой программы с набором специализированных методик, целью которой будет являться разрешение сепарационных конфликтов, психологическое отделение от значимых близких, выстраивание необходимых границ, развитие суверенности психологического пространства, развитие личностной автономии. Коррекционная работа в вопросах проблемной сепарации может включать различные психотехники по направлениям арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, символдрамы, сказкотерапии.

4. Психологическая профилактика. В данном случае это, прежде всего, целенаправленная систематическая совместная работа психологов и преподавателей по предупреждению возможных психологических проблем студентов и созданию благоприятного социально-психологического климата в студенческих коллективах. Как показывают исследования В.П. Дзукаевой [2], Ю.В. Потаповой [3], И.А. Челядинской [6] студенты первого курса особенно нуждаются в родительской любви, данный этап является подготовительным в процессе сепарации от родителей. Успешная адаптация, благоприятные социально-психологические условия помогают сформировать необходимый ресурс для дальнейшего прохождения студентами сепарационных процессов. Дезадаптация на данном этапе может отрицательно сказаться на сепарации в целом, значительно отсрочив ее завершение.

5. Психологическое просвещение – обеспечение необходимой информацией для решения вопросов формирования автономии личности, своевременного завершения сепарации от родителей. Данная работа может проводиться как со студентами, так и с преподавателями – кураторами студенческих групп. Это могут быть специальные обучающие курсы для студентов, преподавателей, а также отдельные темы, включенные в

программы дисциплин психолого-педагогической направленности для студентов. Формами такой работы могут быть и брифинги, круглые столы, конференции, посвященные проблемам взросления, становления личностной автономии. Одним из важных направлений работы является проведение психолого-педагогических семинаров для преподавателей, кураторов групп по вопросам социально-психологической адаптации студентов первого курса, психолого-педагогическому сопровождению студентов в решении сепарационных задач. Использование инновационных, интерактивных форм работы на лекциях и практических занятиях, организация процесса обучения в системе субъект-субъектного взаимодействия также будет способствовать развитию личностной автономии, что поможет в дальнейшем успешному завершению сепарации.

Исследование специфики прохождения процесса сепарации от родителей у студентов разных курсов дает основание выстраивать психолого-педагогическое сопровождение в соответствии со следующими этапами. На первом этапе (студенты первых курсов) необходимо психолого-педагогическое обеспечение благоприятных условий адаптации студентов к вузу. Как говорилось выше, студенты первого курса, находясь вдали от родительского дома, испытывают сепарационную тревожность, проявляют высокую потребность в родительской поддержке. В этой связи необходимо снизить уровень тревожности, помочь студенту адаптироваться к обучению в вузе, успешно пройти адаптацию в студенческом коллективе – все это в дальнейшем будет являться необходимым ресурсом для завершения сепарации.

На втором этапе (студенты вторых курсов) целесообразно ознакомление студентов с теоретическими и практическими аспектами психологической сепарации. Такая работа может проводиться в форме семинара, круглого стола, включаться в лекционные и практические занятия общего цикла психолого-педагогических дисциплин. Это ознакомительный этап, на котором формируются знания, представления о процессе сепарации, роли сепарации в личностном становлении.

На третьем, заключительном этапе (студенты 3-4 курсов) необходима тренинговая работа, способствующая успешному завершению сепарации от родителей. Именно в этот период наблюдается готовность студентов к сепарации и коррекционная работа поможет решить сепарационные задачи, предупредить или помочь продуктивно решить детско-родительские конфликты, перестроить отношения с родителями на равных.

Таким образом, грамотная организация психолого-педагогического сопровождения в вузе, направленная на развитие личностной автономии и решение задач сепарации, является неотъемлемой частью профессионального и личностного становления студентов. Только через психологическое отделение и развитие личностной автономии возможно обретение субъектной

позиции, а значит, решение вопросов самоопределения, осознанного выбора собственного жизненного пути.

Библиографический список

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. СПб., 2001. 73 с.
2. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 278 с.
3. Потапова Ю.В. Использование категориально-системной методологии для анализа ситуации сепарации // Вестник Омского университета. 2013. №4. С. 248-252.
4. Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Личностная и ситуативная тревожность в студенческом возрасте как показатель незавершенных сепарационных конфликтов на предшествующих этапах развития // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа, 2015. С. 276-280.
5. Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Проблема сепарации от родителей в русской семье: социокультурный и психологический аспекты // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXII междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 3(60). С. 126-134.
6. Челядинская И.А. Характеристика и динамика детско-родительских отношений в студенческом возрасте // Философия и социальные науки: научный журнал. 2008. № 2. С. 55-58.

Psycho-pedagogical support for students in passing the separation process at various stages of training in high school

Lidia V. Sysoyeva, assistant of the Department of Pedagogy and Psychology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

13, Kalinina St., Krasnodar, 350044, Russia

E-mail: l.sysoyeva.5@mail.ru

Tatyana V. Petrenko, candidate of Psychology, associate professor, Department of Pedagogy and Psychology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

13, Kalinina St., Krasnodar, 350044, Russia

E-mail: tan_dem@list.ru

The article is devoted to the issue of psychological and educational support for college students in dealing with the separation conflicts, developing personal autonomy, forming psychological readiness for separation from parents. The urgency of the problem of separating from parents in the student's age has been justified. Student age is seen as the final stage of the passage of separation processes by the individual. The authors identify the criteria for successful separation and reveal the specifics of the passage of the separation process of students at different stages of training in high school. The authors propose the main directions of psychological and educational support for students in high school connected with the solution of separation problems. The article emphasizes the need to develop a phased program of psycho-pedagogical support of students, taking into account the features of the dynamics of separation processes for the entire period of study in high school and including work both with students and teachers,

curators of student groups.

Keywords: separation from parents, personal autonomy, psychological and educational support, intrapersonal conflict, self-development

References

1. Varga A. Ja. Sistemnaja semejnaja psihoterapija. [Systemic family therapy.]. SPb., 2001. 73p.
2. Dzukaeva V.P. Kul'turno-specificicheskie i semejnye faktory separacii ot roditel'skoj sem'i v junosheskom vozraste dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / Dzukaeva Veronika Petrovna. [Culturally-specific factors and family factors of separation from the parent family in adolescence dis. ... Cand. psychol. sciences: 19.00.13. Moscow, 2016. 278 p.
3. Potapov Yu.V. Ispol'zovanie kategorial'no-sistemnoj metodologii dlja analiza situacii separacii. [Using categorical system methodology for the analysis of the situation of separation]. *Vestnik Omskogo universiteta. [Bulletin of Omsk University]*, 2013, no.4, pp. 248-252.
4. Sysoeva L.V., Petrenko T.V. Lichnostnaja i situativnaja trevozhnost' v studencheskom vozraste kak pokazatel' nezavershennyh separacionnyh konfliktov na predshestvujushhiih jetapah razvitiija. [Personal and situational anxiety in the student's age as an indicator of incomplete separation conflicts in the previous stages of development] *Sovremennaja nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzgljad: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii / Otv. red. A. A. Sukiasjan. [Modern science: theoretical and practical view: a collection of articles of the International scientific-practical conference. Ed. A. Sukiasyan].* Ufa, 2015. P. 276-280.
5. Sysoeva L.V., Petrenko T.V. Problema separacii ot roditel'ev v russkoj sem'e: sociokul'turnyj i psihologicheskij aspekt. [The problem of separation from their parents in the Russian family: socio-cultural and psychological aspects] *Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam LXII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii [Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: Collection of art. on the mater. of LXII Intern. scientific-practical. Conference].* 2016, no. 3 (60), pp. 126-134.
6. Chelyadinskii I.A. Harakteristika i dinamika detskoroditel'skih otnoshenij v studencheskom vozraste [Characteristics and dynamics of child and parent relations in student's age] *Filosofija i social'nye nauki: nauchnyj zhurnal. [Philosophy and social science: scientific journal].* 2008, no. 2, pp. 55-58.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Востроилова

Востроилова Елена Владимировна – доцент, Воронежский государственный педагогический университет;

86, г. ул. Ленина, Воронеж

E-mail: elenavostroilova@mail.ru

В статье рассматривается организация различных форм культурно-просветительской деятельности, а также технология их подготовки и проведения. Цель данной работы – показать значение культурно-просветительской деятельности в жизни разных слоев населения (школьников, домохозяек, служащих и т.д.). В качестве основных методологических принципов культурно-просветительской деятельности можно выделить следующие: принцип гуманизма, принцип научности, принцип связи культурно-

просветительской деятельности с жизнью, с практикой, принцип комплексности в решении воспитательных задач, принцип дифференцированного подхода, принцип коллективизма. К основным достижениям можно отнести выявление условий для межличностного общения, основного социально-психологического механизма воспитательного воздействия. В качестве выводов можно отметить следующее: массовые, групповые, индивидуальные формы культурно-просветительской работы, применяемые на современном этапе, призваны максимально включить в разнообразно-социальную деятельность разные категории населения, создать благоприятные условия для саморазвития, самосовершенствования человека.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, общение, технология, культпросветмероприятия.

На современном этапе в документах правительства РФ (ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», 2012 г.; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 года, № 1662–р; Президентские Федеральные программы «Дети России», «Молодежь России») важное место занимает вопрос полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного, социального развития граждан РФ в соответствии с нормами Конституции РФ.

В этой связи культурно-просветительская деятельность играет большую роль в жизни каждого человека, а также общества в целом. На первый план выдвигается комплексный подход, который предполагает обеспечение и в планировании культурно-просветительской деятельности, и в осуществлении планов органического единства основных направлений воспитания базовой культуры личности.

Огромную роль в жизни разных категорий населения играет культурно-просветительская деятельность, которая выступает самостоятельной подсистемой общей системы социализации личности, социального воспитания и образования людей. В ходе праздников создаются условия для межличностного общения, основного социально-психологического механизма воспитательного воздействия, взаимодействия. В процессе взаимодействия осуществляется прямая и обратная связь. Каждое социальное действие включает ряд элементов: а) действующий индивид; б) индивид, на которого действуют; в) средства или орудия действия; г) метод действия или способ использования средств; д) реакция индивида, на которого действуют, или результат действия [1].

В самом общем виде технология культурно-просветительного мероприятия может включать следующие этапы: 1 этап предполагает: изучить материалы отчетности клуба, книги отзывов и предложений, другие материалы, отражающие повседневную работу культурно-просветительного учреждения; проанализировать различные материалы в других культурно-просветительных учреждениях (сценарии мероприятий, фотографии, пригласительные билеты, афиши и т.д.), методические материалы, изданные

различными организациями, газетные публикации по данной проблематике. Данные действия позволят определить форму будущего мероприятия (например, массово-зрелищное, тематический вечер, обряд и т.д.), а также выработать дальнейшие действия по подготовке и проведению мероприятия с учетом состава участников; 2 этап включает: подготовку режиссерского сценария, который состоит из соответствующих выписок, текстов и музыкальных произведений для разучивания их отдельными участниками художественной самодеятельности: изготовление записей музыки и шумов; разработку плана постановки с конкретными заданиями декораторам, осветителям, киномеханику, реквизитору, костюмерам – всем, кто обеспечивает материально-техническую сторону мероприятия; разработку художником эскизов оформления сцены, фойе, фасада клуба и прилегающей к нему площади, а также афиш, пригласительных билетов; составление текстов пригласительных билетов, афиш, экспозиций; распространение пригласительных билетов, информирование будущих зрителей о предстоящем вечере по радио, через газету; совещание актива по уточнению общей программы предстоящего праздника, функций каждого члена актива; составление и утверждение сметы расходов на проведение мероприятия; созыв оперативных совещаний, на которых проверяется ход подготовки мероприятия. Технология организации и подготовки мероприятия должна быть утверждена штабом по проведению мероприятия и предварительно рассмотрена и одобрена советом клуба, культурно-спортивного комплекса, централизованной клубной системы; 3 этап – проведение мероприятия; 4 этап – анализ мероприятия [2].

Массовые формы культурно-просветительской работы классифицируются по двум признакам: по содержанию (общественно-политические, патриотические, морально-этические, производственно-технические, научно-просветительные и т.д.) и по драматургической организации материала (вечер-рассказ, вечер-портрет, вечер-митинг, вечер-ритуал).

Организация и технология клубного вечера включает этапы: - выбор социально-значимой темы, определение педагогической задачи, работа над идейно-художественным замыслом, подбор и обработка материала; драматургическая организация материала, поиски сюжета, сюжетного хода, поиски композиции монтажом эпизодов; репетиционная работа: включение в деятельность по подготовке актива, работа с выступающими, организация репетиций коллективов художественной самодеятельности, отбор художественных фрагментов, наглядных средств; организация аудитории с помощью афиш, пригласительных билетов, оповещение-анонс по радио и т.д.; проведение вечера, создание оптимальных социально-психологических условий для активного восприятия и общения; анализ проведенного вечера.

Технология групповых форм культурно-просветительской работы

предполагает: 1 этап: определение целей, задач, ожидаемого результата запланированного мероприятия; знание специфики аудитории, уровня её заинтересованности; наличие технических и материальных средств, необходимых для проведения мероприятия; определение замысла мероприятия; 2 этап: разработка содержательной части мероприятия включает указание имен, фамилий приглашенных для выступлений, основное содержание выступлений и ориентировочную продолжительность.

Подбираются исполнители музыкальных произведений, отрывки из фильмов, составляется программа выступлений самодеятельных авторов, предусматриваются перерывы в программе, указываются занятия на это время, которые будут предложены посетителям: музыкальная пауза, игра и т.д. Хорошо иметь запасной вариант программы; 3 этап: организационная часть мероприятия включает: подготовку интерьера по тематике проводимого мероприятия; музыкальное оформление мероприятия; световое оформление; звуковое обслуживание; транспортное обслуживание; питание для участников мероприятия; методическое обслуживание; 4 этап: утверждение подготовленной программы мероприятия советом культурно-просветительного учреждения; 5 этап: проведение культурно-просветительного мероприятия; 6 этап: анализ результатов [3].

Индивидуальная культурно-просветительская деятельность разнообразна. Она направлена на работу с "трудными" подростками, неблагополучными семьями, с людьми, нуждающимися в моральной поддержке и т.д.

Индивидуальные беседы носят творческий характер. Чтобы их организовать, культпросветработнику важно ориентироваться в психологии, педагогике, уметь общаться с людьми, верить им, любить их, опираться на их положительные стороны.

Особое значение имеет такая форма индивидуальной работы, как консультация. Индивидуальное консультирование предполагает учет в консультационной практике типологических характеристик личности клиента, особенностей его коммуникационной культуры, уровень социальной компетентности, статусно-ролевых позиций в детском или трудовом коллективе, мотивационную готовность к получению консультационной или иной поддержки, способность самостоятельно преодолевать трудности.

Одной из распространенных на современном этапе технологий индивидуального профессионального консультирования является супервизия. Особенностью супервизии выступает то, что в центре её внимания оказывается не только профессиональное поведение отдельного специалиста, но и проекция этого поведения на систему межличностных и деловых отношений, складывающихся в трудовом коллективе. Поэтому коррекция профессиональной установки индивида влечет за собой

коррекцию формальных и неформальных отношений.

Один из методов индивидуального консультирования – проясняющее наблюдение, целью которого является выяснение сущности и причин профессиональных затруднений обратившегося за помощью человека. Проблема может быть рассмотрена на макро- (т.е. с точки зрения целостной перспективы) и микроаналитическом (т.е. поведенческом) уровнях. Технология проясняющего наблюдения включает этапы: 1 этап – выявление сущности проблемы; 2 этап – выделение критериев прояснения ситуации и составление плана проясняющего наблюдения. Важно, чтобы совпадала трактовка терминов супервизором и клиентом; 3 этап – осуществление прямого или косвенного (с помощью видеозаписи) наблюдения за выбранным аспектом профессиональной деятельности, заполнение соответствующих листов и протоколов наблюдения; 4 этап – прояснение ситуации и последствия, предполагающее решение возникших проблем и снятие затруднений, определение перспектив совершенствования явления; 5 этап – завершающий, где супервизор излагает свое восприятие наблюдаемых элементов профессиональной деятельности клиента и организует с ним обратную связь.

К классическим правилам обратной связи В. Паллаш относит следующие: 1) формулировки консультанта должны носить констатирующий, а не оценивающий характер, то есть клиенту предлагается "зеркало", в котором он может увидеть свои сильные и слабые стороны, что создает импульсы для дальнейшего анализа клиентом профессиональной деятельности; 2) высказывания консультанта должны носить характер Я-послания, избегающего ссылки на авторитеты и указания директивного характера; 3) консультант не даёт оценку произошедшему событию в целом, а выражает оценку собственных переживаний; 4) клиент не должен занимать позицию обороняющегося, искать оправдания и давать обещания исправиться. Его задача – увидев свое зеркальное отражение, прояснить ситуацию профессионального саморазвития [4].

Совершенствование индивидуальной культурно-просветительской работы осуществляется по линии максимального приближения её к реальной обстановке, к конкретным условиям жизни и деятельности разных категорий трудящихся, школьников, пенсионеров, домохозяек.

Аналитические результаты организационных и технологических аспектов различных форм культурно-просветительской деятельности показывают, что массовые, групповые, индивидуальные формы культурно-просветительской работы, применяемые на современном этапе, призваны максимально включить в разнообразную социальную деятельность разные категории населения: школьников, трудящихся, домохозяек, пенсионеров, создать благоприятные условия для саморазвития, самосовершенствования человека в целом.

Библиографический список

1. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969. 240 с.
2. Красильников Ю. Д. Основы теории культурно-просветительской работы. М., 1982. 80 с.
3. Востроилова Е. В. Культурно-просветительский практикум. Воронеж, 2015. 48 с.
4. Педагогическое консультирование / под ред. В.А. Слостенина, И. А, Колесниковой. М., 2006. 317 с.

Pedagogical support of various forms of cultural and educational activities

Elena V. Vostroilova, docent, Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenina st, Voronezh city
E-mail: elenavostroilova@mail.ru

The article dwells upon basics of organization of various forms of cultural and educational activity, technologies of their preparation and carrying out. The aim of this work is to show the meaning of cultural and educational activity in life of people (students, housewives, clerks etc.). The major principles of cultural and educational activity are as follows: principle of humanism, scientific approach, principle of connection between cultural and educational activity and life, principle of all-inclusive approach in solving educational problems, principle of differentiated approach, and principle of collectivism. To the main achievements we can attribute figuring out conditions for communication. To conclusion, we can pay attention to the following: mass, group, individual forms of cultural and educational activity, being applied at the moment, are to include people from different social layers into various social activity, create auspicious conditions for self-development and self-perfection of a man.

Key words: cultural and educational activity, communication, technology, cultural enlightenment event.

References

1. Shchepan'skij Ya. Elementarnye ponyatiya sociologii. Moskva: Progress, 1969. 240 s.
2. Krasil'nikov Yu. D. Osnovy teorii kul'turno-prosvetitel'skoj raboty. Moskva: MGIK, 1982. 80 s.
3. Vostroilova E. V. Kul'turno-prosvetitel'skij praktikum. Voronezh, 2015. 48 s.
4. Pedagogicheskoe konsul'tirovanie / pod red. V.A. Slastenina, I. A, Kolesnikovoj. Moskva: Akademiya, 2006. 317 s.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Хмелькова

Хмелькова Ольга Владимировна – ассистент кафедры коррекционной педагогики,

аспирант 3 года обучения, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»;
83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия;
E-mail: hmelkova2810@gmail.com

В статье рассматриваются особенности процесса психолого-педагогического сопровождения формирования адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде. Выделяются факторы риска и констатируются положения, имеющие принципиальное значение для характеристики возрастнo-типологической компоненты адаптационной готовности личности. Представлена одна из наиболее разработанных концепций психологического сопровождения М.Р. Битяновой.

Ключевые слова: *адаптационная готовность, факторы риска, психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие.*

Изучением проблемы адаптации личности занимается множество специалистов из различных сфер: медицинской, антропологической, философской, социологической и психолого-педагогической. Анализ современных диссертационных исследований, посвященных адаптации и проведенных отечественными учеными, позволяет сделать вывод о том, что большая их часть направлена на узкую область изучения проблем адаптации. Кроме того, в современных работах очевидно преобладание понимания адаптации как социального процесса. В рамках педагогической психологии можно найти большое число работ по исследованию вопросов социально-психологической и психолого-педагогической адаптации (Н.В. Литвиненко, М.Р. Битянова, Е.А. Ямбург, Е.К. Завьялова, В.Г. Попов, С.Т. Посохова), социальной адаптации (П.М. Козырева, Л.В. Корель, П.С. Кузнецов), психологической готовности к обучению в школе (Л.И. Бершедова, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Я.Л. Коломинский), по психологическому сопровождению процесса адаптации (Н.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.В. Корепанова, В.И. Слободчиков) и т.д. В то же время такая область, как адаптационная готовность личности к динамической образовательной среде и адаптационный потенциал оказывается недостаточно изученной.

Динамичность современной общественной жизни требует от человека необходимости быстро реагировать на постоянно изменяющиеся условия и факторы, подстраиваться под социальное окружение или же напротив, влиять на него. Особенно актуально это по отношению к категории школьников, тем более тех, которые находятся на кризисных или переходных этапах развития. Развитие адаптационных способностей выпускников школы – важная задача современного образования, так как именно от умения молодых людей гибко приспосабливаться к динамичным условиям современной жизни и деятельности зависит развитие общества в целом [1].

На современном этапе развития разработка системы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования адаптационной готовности школьников к динамической образовательной среде осознается

как одно из актуальных направлений прикладных исследований психолого-педагогической службы образования. Разработка данной проблемы требует поиска условий, методов и средств, обеспечивающих интеграцию активности субъектов образовательного процесса, более эффективное использование потенциала их взаимодействия в решении адаптационных проблем школьников в критические и переходные периоды развития.

Одним из важнейших образований личности выступает адаптационная готовность личности, представляющая собой образование, включающее в себя установки на возможность приспособления к ситуации и преодолимость трудностей, возникающих в ходе реализации активности, соотнесенные с представлениями личности о своих возможностях и представлениями о значимости сфер активности для самореализации [2, с. 73]. Задача изучения адаптационной готовности и ее факторов, включая широкий круг внешних и внутренних условий социализации личности, выступает сегодня одной из главных в области социальной психологии и психологии образования.

Сопровождение учащихся – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия (М.Р. Битянова). Сопровождение в научной литературе рассматривается как помощь учащемуся в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков), как пролонгированная педагогическая поддержка (И.С. Якиманская), метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников).

В настоящее время наиболее разработанной и перспективной является концепция психологического сопровождения М.Р. Битяновой. Она рассматривает сопровождение как деятельность практического психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных и взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.
3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [3, с. 24-25].

Особое внимание на начальном этапе по формированию адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде необходимо обращать на факторы риска, которые можно распределить на несколько групп:

1. Педагогические факторы, такие как несоответствие школьного режима и санитарно-гигиенических условий обучения психофизиологическим особенностям детей, несоответствие темпа учебных нагрузок возможностям детей «группы риска», экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательных оценочных стимуляций, отсутствие ситуации успеха; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям современного ребенка; авторитарная стрессогенная тактика педагога; интенсификация учебного процесса; превалирование скоростных характеристик в учебном процессе над качественными; функциональная неграмотность учителей и др. (М.М. Безруких (1998), Г.Ф. Кумарина (2002)).

2. Психологические факторы: нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов (М.С. Певзнер, 1966; Т.В. Егорова, 1973; Т.А. Власова, 1975; И.А. Коробейников, 1992; К.С. Лебединская, 1975; С.А. Беличева, 1993; Г.Ф. Кумарина, 1998; С.Г. Шевченко, 1999 и др.); эмоционально-волевые расстройства (Л.С. Славина, 1966; А.И. Захаров, 1988; Я. Стреляу, 1982; Г.М. Бреслав, 1990; А.М. Прихожан, 1995), длительная и массивная психическая депривация (А.Л. Венгер, Е.В. Филипова, 1988; Й. Лангмейер, З. Матейчек, 1984; М.И. Лисина, 1997; И.В. Дубровина и др. 1990; И.А. Коробейников, В.М. Слуцкий, 1992 и др.);

3. Физиологические (конституциональные факторы): соматическая ослабленность ребенка (Е.К. Глушкова, Н.М. Попова, 1983; Д.Н. Исаев, Б.В. Воронков, 1984; В.Е. Каган, 1995 и др.); двигательные нарушения (Н.И. Озерецкий, 1928; Н.Т. Лебедева, 1977; Я. Стреляу, 1982 др.);

4. Социально-педагогические факторы: недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность (П.П. Блонский, 2000; И.В. Дубровина, 1975; Е. Олкинуора, 1983; А.С. Белкин, 1988; Е.Е. Кравцова, 1991; Р.В. Овчарова, 1995; В.Г. Степанов, 1996 и др.); нарушения формирования школьных навыков: дислексия, дисграфия, дискалькулия (Р.Е. Левина, 1968; В.С. Манова-Томина и др., 1981; Т.Б. Филичева, 1989);

Исходными принципами и нормативами организации взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения по профилактике и коррекции факторов риска адаптационной готовности школьников в критические и переходные периоды развития выступают:

- принцип профессиональной компетентности субъектов сопровождения адаптации школьников в критические периоды развития;

- принцип объективности и полноты информации об особенностях протекания социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития;

- принцип учета индивидуально-типологических особенностей школьников с различным уровнем адаптации;

- принцип позитивно ориентированной активности субъектов психолого-педагогического сопровождения адаптации школьников в критические периоды развития;

- принцип согласованности индивидуальных действий субъектов сопровождения по профилактике и коррекции факторов риска социально-психологической адаптации школьников в период возрастных кризисов.

Исходя из основных составляющих полноценной возрастно-психологической характеристики развития, при организации психолого-педагогического процесса формирования адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде должны учитываться:

- эмоциональное благополучие как показатель полноценности социальной ситуации развития (Г.М. Бреслав, А.М. Прихожан, И.В. Дубровина и др.);

- успешность социальных контактов со взрослыми и сверстниками (эмоциональная привлекательность родителей и учителей, значимость общения с ними, социометрический статус в коллективе сверстников, эмоциональная удовлетворенность своим положением в системе межличностных отношений в классе);

- продуктивность учебной деятельности, которая, по выражению Д.Б. Эльконина, является ведущей на протяжении всего школьного детства (учебная активность, усвоение знаний);

- особенности поведения, которые выступают внешним выражением внутреннего мира человека, всей системы его жизненных установок, ценностей и идеалов;

- сформированность возрастных новообразований.

Библиографический список

1. Григорьева М.В. Роль образовательной среды в процессе развития адаптационных способностей учащихся общеобразовательной школы /Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 3. С. 18-29.
2. Шамионов Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности //Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 72–80.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 2000. 298 с.
4. Александрова Е.А. [Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития](#) // [Народное образование](#). 2014. № 9. С. 180-187.

Organization of psycho-pedagogical support of the process of formation of adaptation readiness of the personality to the environment of the educational organization

Olga V. Hmelkova, assistant of the Department of correctional pedagogy, graduate student Saratov National Research State University named after NG Chernyshevsky;
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: hmelkova2810@gmail.com

The article discusses the features of the process of psycho-pedagogical support of formation of readiness of the individual adaptation to the dynamic educational environment. Risk factors are distinguished and ascertained the situation of fundamental importance for the characteristics of the age and typological components adaptation readiness of the person. Shown is one of the most developed concepts of psychological support M.R. Bityanovoy.

Key words: adaptation readiness, risk factors, psychological and pedagogical support, interaction.

References

1. Grigor'eva M.V. Rol' obrazovatel'noy sredy v protsesse razvitiya adaptatsionnykh sposobnostey uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly /Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: Mezhvuz. sb. nauch. tr. Saratov: ITs «Nauka», 2011. Vyp. 3. S. 18-29. (In Russian).
2. Shamionov R.M. Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2012. T. 5. № 2. S. 72–80 (In Russian).
3. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. M.: Genezis. 2000. 298s. (In Russian).
4. Aleksandrova E.A. Psikhologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie: individualnaya traektoriya razvitiia //Narodnoe obrazovanie. 2014. № 9. S. 180-187.

ПРИКЛЮЧЕНИЯ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В ПРОСТРАНСТВАХ СТИХИЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОПАСНОСТИ⁸

(исследование осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-06-00648)

Т.В. Козырева

Козырева Татьяна Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Костромского государственного университета; д. 17, ул. Дзержинского, Костромская область, г. Кострома, 156005, Россия; E-mail: info@kstu.edu.ru

В данной статье характеризуются явления приключенческого характера, сложившиеся в пространствах стихийной социализации современных подростков и молодежи. Автор рассматривает ряд примеров (городские квесты, приключенческие гонки, флешмобы и т.д.). В ходе анализа явлений раскрываются их возможности для развития подростков и молодежи, а также потенциальные опасности для физического и психического здоровья и благополучия участников.

Ключевые слова: приключение, пространства стихийной социализации, возможности и опасности.

⁸ исследование осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-06-00648

В современном мире сложился целый ряд досуговых занятий для детей, молодежи и взрослых, имеющих приключенческий характер. Они связаны с экстремальными видами спорта и туризма, игровыми формами, различными видами творчества. Субъектами организации таких занятий, мероприятий выступают общественные объединения, как формализованные, так и неформальные, объединяющие своих участников по интересам.

Практика приключения, складывающаяся в процессе самоорганизации населения, привлекает наше внимание по нескольким причинам. Во-первых, данные занятия имеют широкие потенциалы для развития личности. Значит, они могут вовлекаться педагогами в практику воспитания подрастающего поколения, несмотря на «непедагогическое» происхождение данных занятий. Во-вторых, среди участников объединений имеются несовершеннолетние, что требует изучения возможностей и опасностей практики приключения в пространствах стихийной социализации.

Рассмотрение ряда вариантов городских приключений в работе О.В. Миновской [2], а также проведенная нами аналитическая работа позволяет предположить, что имеются как общие потенциалы и опасности приключения в пространстве стихийной социализации, так и специфические, присущие его отдельным видам, вариантам. Мы рассматривали такие занятия: квесты, городские ролевые игры, военные имитации (страйкбол, пейнтбол, лазертаг), гонки и мультигонки, флешмоб.

Среди общих возможностей для развития подростка выделяются такие:

- яркие и интенсивные переживания в новой для себя ситуации, которые становятся основой для уверенности в себе, самопонимания и взросления,
- раскрытие, познание, проверка своих возможностей,
- приобретение опыта действия в ситуации неопределенности, выработки и реализации тактики и стратегии в собственных действиях,
- развитие навыков самоконтроля и самоорганизации,
- приобретения опыта эффективного взаимодействия в группе, согласования целей и действий с другими участниками,
- принятие ответственности за себя и других участников команды и реализация ответственной позиции,
- умение ставить цель, преодолевать препятствия на пути к ней, добиваться результата,
- расширение социальных связей, упрочение дружеских отношений с другими участниками,
- развитие лидерских качеств и организаторских навыков.

Общие опасности приключения для подростка представляются следующим образом. Во-первых, в процессе выполнения заданий переживания участника отличаются высокой эмоциональностью, что может быть угрозой психическому здоровью подростка. Во-вторых, риск и необходимость преодоления препятствия в ходе приключения актуализируют

угрозу физическому здоровью человека.

Рассмотрим специфические возможности и опасности различных вариантов приключений.

Городской приключенческий квест предполагает путешествие по городу, в основе которого лежит тематический сюжет. В ходе маршрута участник посещает несколько площадок, выполняя различные задания и двигаясь к финалу. Эта форма получила распространение не только среди неформальных объединений подростков и молодежи, но и в музейной и экскурсионной деятельности для населения разного возраста [1].

Несомненным достоинством городского квеста является его образовательная составляющая. Она реализуется в ходе знакомства с архитектурой и историей города, выполнения эвристических и творческих заданий, предлагаемых организаторами. Групповая форма участия в городском квесте позволяет участникам приобрести опыт согласования решений и действий, распределения ролей.

При этом необходимо отметить и опасности городских квестов:

- выбор организаторами контекста сюжета, не соответствующего возрасту участников (с этической или содержательной стороны);
- выбор организаторами площадок, несоответствующих правилам техники безопасности (городские сооружения, проезжие части, строящиеся объекты, водоемы и др.);
- риск для здоровья участников в связи с выбором времени (ночные квесты) и пространства (незнакомая участникам часть города) для квеста.

Большое распространение получил формат **квест-рум** (*англ.* quest room) или эскейп-рум (*real-life room escape*), где сюжет квеста реализуется в специально подготовленном помещении. Здесь предполагается участие группы игроков, которой предстоит решать логические задачи, применять ловкость и физическую силу в условиях замкнутого пространства (чаще всего, это комната, выступающая по сюжету камерой, бункером и др.) и дефицита времени (60 – 90 минут).

Приключение в квест-рум позволяет подростку выбирать приоритеты в заданиях, сортировать их по важности, использовать имеющиеся знания и при этом действовать творчески в поиске нужных решений. Квесты познавательны, в ходе игры подростки получают и быстро усваивают полезную информацию. Важно то, что в квест-рум может не быть проигравших, поскольку игроки при необходимости получают своевременные подсказки. Победа является результатом усилий всей команды, а значит, нет огорчений и обид.

Среди опасностей можно отметить следующие. Во-первых, высокие эмоциональные переживания связаны с замкнутым пространством и ограниченностью времени, за которое необходимо добраться до финиша. Как отмечают сами организаторы, нередко встречаются эмоциональные срывы

участников [3]. Во-вторых, квесты проводятся для разных возрастных категорий участников, и, в том числе, для подростков. При этом задания не всегда соотнесены с возрастом, физической подготовкой, общим кругозором участников подросткового возраста, поскольку адаптация заданий требует временных и интеллектуальных затрат организаторов.

Городские ролевые игры обычно организуются по литературным сюжетам (например, игра «Ночной дозор» по мотивам произведений С. Лукьяненко), фильмам и сериалам (например, «Матрица», «Секретные материалы»), а также реалистическим ситуациям. Участники исполняют роли в соответствии с образами героев произведений. Особенность в том, что молодые люди живут обыденной жизнью и при этом играют, уделяя игре столько времени, сколько могут [2].

Отметим наиболее важные возможности городской ролевой игры. Ее содержанием является коммуникация между участниками, потому участники получают богатый опыт общения друг с другом в ситуациях сотрудничества и соперничества. Эмоциональный опыт взаимодействия, полученный в игре, так же полезен для развития подростка, как и опыт взаимодействия в реальности, вне игры. Кроме того, этот опыт общения ярко эмоционально окрашен и имеет большое значение для участника.

С эмоциональной привлекательностью городской ролевой игры связана и ее опасность для подростка. Отношения, складывающиеся в игре, могут стать более важными, чем отношения в реальности. Чем глубже участник входит в роль, тем труднее ему отделить игровое поведение от неигрового. Задачу разделения отношений в игре и вне игры должна решать послеигровая рефлексия, которая не всегда проводится организаторами. Опасность также состоит в том, что у участника может проявиться психологическая зависимость от игрового мира, когда он испытывает эйфорию – удовольствие от игры, переживаний в ней и связанных с ней. Последствием может стать стремление уходить от реальности в мир игры (например, компьютерной игры).

Гонки, мультигонки – экстремальное спортивное состязание, предполагающее прохождение участниками определенной трассы. Гонки организуются на очерченном пространстве – пересеченной местности, имеют четкий маршрут следования с препятствиями от лазания по канату до прыжка в бассейн с ледяной водой, предполагают передвижение участников без использования дополнительных технических средств. Ярким примером является «Гонка Гладиаторов», «Гонка Героев» (г. Москва). Мультигонки также разворачиваются на определенном маршруте с препятствиями. При этом мультигонки предполагают большое количество вариантов передвижения (пешком, бегом, на велосипеде, на катамаране и т.д.).

Участие в гонке помогает подростку обрести уверенность в себе. Преодоление препятствий позволяет проверить свои силы как спортсмена,

формирует опыт экспериментирования и самопознания, расширения своих физических и психических возможностей. Стоит отметить, что и гонки, и мультигонки предполагают большую предварительную подготовку. Добросовестные организаторы создают условия для физической подготовки участников, предлагая своих тренеров, площадки для тренировок и т.д. Это способствует приобщению подростков и молодежи к здоровому образу жизни. Физические тренировки способствуют улучшению самочувствия и укреплению здоровья. При регулярных тренировках происходит улучшение психологического состояния подростков, снижается уровень тревожности, повышается самооценка и переносимость стрессорных воздействий.

Среди опасностей выделяются следующие. Во-первых, не всегда маршрут и препятствия на дистанции отвечают правилам техники безопасности для участников-подростков. Во-вторых, часто участники не имеют представления о содержании препятствий, которые им придется преодолевать. Это может вызвать страх и неуверенность в себе. Действуя на пределе своих физических возможностей, чтобы не подвести команду, подросток может спровоцировать нарушения адаптации сердечно-сосудистой системы и других систем организма.

Военные имитации в зависимости от направления спорта (пейнтбол, страйкбол и т.д.) имеют свои особенности. В целом, речь идет о командной военно-спортивной игре, игровой имитации боевых действий, происходящей на открытой местности или в закрытом пространстве с применением различного оружия и снаряжения, стилизованного под настоящее. Разумеется, участие несовершеннолетних в ряде случаев (например, страйкбол) ограничено в связи с повышенной опасностью для физического здоровья участника. Однако, другие варианты военно-спортивных игр (например, высокотехнологичный вариант *lasertag*) относительно безопасны.

Достоинства данных занятий в том, что тренировки и игры проводятся на свежем воздухе, способствуют оздоровлению и физической активности участников. Ребенок осваивает правила и технику обращения с оружием, на практике знакомится со сферой военной деятельности. Взаимодействие участников внутри команд и между командами приближено к системе отношений в военной сфере, демонстрирует специфику военной службы. Следует отметить, что в рамках деятельности образовательных организаций и общественных объединений (например, ДОСААФ) пейнтбол, страйкбол и другие варианты военно-спортивных занятий рассматриваются как действенные средства патриотического воспитания детей и молодежи.

Основная опасность связана с возможностью физического травмирования игроков, поскольку игровой задачей является поражение противника. Несмотря на большое внимание организаторов мероприятий к технике безопасности и высокие требования к защитному снаряжению, невозможно исключить травмы участников при перемещениях, движении

через препятствия и т.д. Не всегда обращается должное внимание на возрастные и медицинские ограничения, присутствие на мероприятии необходимого медицинского обеспечения, наличие договоров на оказание услуг, страхование здоровья участников.

Флешмоб (от *англ.* flash – вспышка, mob – толпа) представляет собой заранее спланированную массовую акцию, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия и затем расходится.

Участие подростка во флешмобе дает ему возможность получить опыт действия вне общественных стереотипов поведения, использовать ситуацию для самопознания, самоутверждения и даже самореализации. Флешмобы с социально значимым сценарием (например, пропагандирующие чтение книг) не только позволяют участникам приобрести полезный опыт, но и могут влиять на ценностные ориентации людей, ставших зрителями.

Следует отметить, что сценарии, предполагающие лишь демонстративное поведение и абсурдность действий, могут быть и опасными для подростков и молодежи. Возможно, такой флешмоб будет провоцировать молодых людей на хулиганские действия.

Таким образом, можно отметить, что различные явления приключенческого характера несут для подростков и молодежи новизну переживаний, опыт разнообразного общения с окружающим миром, опыт самопознания и самосовершенствования. При этом не следует забывать о возможных опасностях при их реализации в пространствах стихийной социализации подростков и молодежи.

Библиографический список:

1. Streetadventure. играй вживую! [Электронный ресурс]: URL: <http://streetadventure.ru/>(дата обращения 01.09.2016).
2. Миновская, О.В. Городское приключение в воспитании учащейся молодежи: учебно-методическое пособие. Кострома, 2012. 128 с.
3. Обзор эскейп-румов Петербурга [Электронный ресурс]. URL: <http://www.the-village.ru/village/city/experiment/143721-smozhet-li-redaktsiya-the-village-proyti-kvesty-v-realnosti> (дата обращения 01.09.2016).

Adventure for adolescents and young people in the space of spontaneous socialization: opportunities and threats

Tatiana V. Kozyreva – candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Psychology and Pedagogics
Department Kostroma State University
17, Str. Dzerzhinsky, Kostroma region, Kostroma, 156005;
E-mail: ksu@ksu.edu.ru

In this article the phenomena of adventure character which have developed in spaces of spontaneous socialization of modern teenagers and youth are characterized. The author reviews a

number of examples (city quests, adventure races, flashmobs, etc.). During the analysis of the phenomena their opportunities for development of teenagers and youth, and also potential dangers to physical and mental health and wellbeing of participants reveal.

Key words: adventure, space spontaneous socialization, opportunities and threats.

References

1. Streetadventure. play alive! [Electronic resource]. Access mode: <http://streetadventure.ru/> (date of the address 01.09.2016).
2. Minovskaya, O. V. A city adventure in education of the studying youth: educational and methodical benefit. Kostroma, 2012. 128 pages.
3. Overview of eskeyp-rum of St. Petersburg: [Electronic resource]. Access mode: <http://www.the-village.ru/village/city/experiment/143721-smozhet-li-redaktsiya-the-village-proyti-kvesty-v-realnosti> (date of the address 01.09.2016).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИЙ

Ю.А. Лукин

Лукин Юрий Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета; 86, ул. Ленина, г. Воронеж, 394043, Россия;
E-mail: lyua57@mail.ru

Показана необходимость совершенствования национальной инновационной политики. Предложена новая программа «Формирование творческой личности». В рамках содержательного компонента программы предложены контент и средства формирования творческой личности.

Ключевые слова: инновационный процесс, многоуровневая концепция методологического знания, методология творчества, творческая личность, отраслевая эвристика.

В середине «тучных» 2000-х годов была принята амбициозная программа «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года». Ее целью было провозглашено формирование «сбалансированного сектора исследований и разработок и эффективной инновационной системы, обеспечивающих технологическую модернизацию экономики на основе передовых технологий и превращение научного потенциала в один из основных ресурсов устойчивого экономического роста» [1]. Произшедшие за это время политические и экономические потрясения с особой остротой подтвердили актуальность Стратегии: сильное государство должно иметь сильную (инновационную) экономику.

Достигнута ли поставленная цель? Официального отчета о выполнении соответствующей федеральной программы нам найти не удалось, однако сегодняшнее экономическое положение подавляющего большинства россиян

дает основание говорить лишь о скромных ее результатах. На это есть объективные причины (главная из них – беспрецедентное давление Запада на нашу страну) и субъективные причины. Среди последних одной из важнейших причин мы считаем фундаментальный просчет разработчиков Стратегии и соответствующей федеральной целевой программы (ФЦП), а также ныне действующей программы [2].

Объясним, в чем состоит этот просчет. В основе нашей позиции лежат три известных положения, приобретших сегодня статус аксиом.

Аксиома №1: «Инновация есть единство двух процессов: 1) разработка новой идеи; 2) ее внедрение». Первичность и, следовательно, приоритетность процесса разработки (генерации) новой идеи очевидна и не требует аргументации. Соответственно, инновационная стратегия есть единство двух составляющих: 1) стратегия «Генерация»; 2) стратегия «Внедрение». Хотя приоритетность стратегии «Генерация» также очевидна, в мировой экономике известны случаи эффективной реализации второй стратегии (например, японское экономическое чудо). Бесперспективность данной стратегии для нашей страны аргументировано обосновал Ю.Д. Гранин: «Но рассчитывать всерьез на то, что «заграница нам поможет» не следует. Обмен будет проводиться по старой колониальной схеме: «меняем «бусы» на нефть». Иными словами, какие бы импортные технологии мы ни покупали, они не будут «завтрашними», ибо никто не желает плодить собственных конкурентов. А технологии сегодняшнего дня к моменту их запуска в производство с неизбежностью будут вчерашними. Поэтому прогрессивные и, особенно, высокие технологии и создаваемые ими наукоемкие конкурентные товары, так же инновационный сектор экономики, можно создать лишь на основе собственной науки, собственных опытно-конструкторских разработок, собственных технологических проектов. Для этого наша наука и наше образование нуждаются в мощных инвестициях и государственной поддержке. Иначе Россия продолжит идти в колее «зависимого развития», постепенно сползая в «третий мир» – мир сырьевых колоний и рынков сбыта для глобального бизнеса» [3, с. 22-23].

Аксиома №2: «Новые идеи предлагают творческие личности». Аксиома базируется на следующих теоретических положениях:

а) творческий процесс имеет особую структуру; творческая задача крайне редко решается «здесь и сейчас»;

б) творческое мышление развивается в процессе решения творческих задач;

в) творческая личность характеризуется особыми индивидуально-психологическими чертами, которые начинают формироваться у нее с первого дня жизни [4].

Аксиома №3: «Прогресс нации определяется числом творческих выпускников школы». Укажем, что она была сформулирована более века

назад. В современной интерпретации она представляется следующим образом: «Только та страна, в которой создана система формирования творческой личности, является инновационной».

Приведенные аксиомы дают основание нам сформулировать важнейший вывод, фактически также являющийся аксиомой: «Основой инновационного государства является эффективная наука и образование». В свою очередь, эффективная наука может быть построена только на фундаменте эффективного образования. Именно образовательная сфера оказывает решающее влияние на формирующуюся творческую личность. Все позволяет нам дать аргументировано указать на стратегический просчет рассмотренных выше федеральных программ – недооценка фундаментальной роли образования в построении эффективной инновационной инфраструктуры.

Как нивелировать этот просчет и повысить роль образования в национальной инновационной инфраструктуре? Мы считаем необходимым дополнить реализуемую сегодня ФП еще одной – «Развитие творческой личности» (условное название). Очевидно, что любая государственная программа требует методологического, теоретического, организационного и финансового обеспечения. Исходя из существа рассматриваемых проблем, остановимся на теоретическом аспекте предлагаемой программы. Принципиален вопрос: «Каким должен быть контент, необходимый и достаточный для формирования творческой личности на всех уровнях образования, начиная дошкольной организацией и заканчивая подготовкой кадров высшей квалификации?». Адекватной мы считаем следующую стратегию – сначала необходимо построить модель высшего уровня, а потом последовательно адаптировать ее для более низких уровней образования.

В качестве модели контента высшего уровня мы выбрали спецкурс «Отраслевая эвристика», который может изучаться в вузах любого профиля [5]. Методологическое обеспечение спецкурса осуществляется на базе многоуровневой концепции методологического знания (МКМЗ), разработанной в советской философии в конце XX века [6]. МКМЗ задает структуру и логику изучения проблемы творчества по четырем уровням: 1) философский; 2) общенаучный (представлен психологией и педагогикой); 3) конкретно-научный (соответствует профилирующей научной дисциплине); 4) технологический. Содержание первых двух уровней дает содержание гуманитарной составляющей, а содержание 3-го и 4-го уровней – содержание профессиональной составляющей подготовки будущих инноваторов. Приведенные выше аксиомы позволяют нам утверждать, что гуманитарная составляющая является фундаментом творческой личности. Другими словами, только мощное психолого-педагогическое сопровождение способно повысить эффективность творческой деятельности как отдельного субъекта, так и национальной инновационной системы в целом.

Важный вопрос профессиональной составляющей подготовки будущего инноватора – содержание творческой деятельности в выбранной профессии. Повторимся: «Творческое мышление развивается в процессе решения творческих задач» (положение аксиомы №3). Актуальны не исторические, а реальные творческие задачи из различных сфер экономики! Ранее мы предложили творческую игру «Что? Как? На сколько?» как средство взаимодействия научного и предпринимательского сообществ [7]. В отличие от раскрученного познавательного шоу «Что? Где? Когда?», которое имеет нулевой инновационный потенциал, участники предлагаемой нами игры едины в стремлении найти новую идею и способны этого достичь. Распределение ролей осуществляется следующим образом: Проблематор (субъекты экономики) вкладывает в общее дело финансы, Координатор (консалтинговые фирмы, кафедры психологии и педагогики вузов) – психолого-педагогическое знание и организационные ресурсы, Решатель (отделы R&D сторонних организаций, профильные кафедры вузов, малые инновационные организации) – творческий потенциал и интеллект. Обратим внимание на главную функцию Координатора – посредничество, поставленное на научную основу. С одной стороны, он помогает Проблематору найти эффективного Решателя, с другой, способствует повышению эффективности творческой деятельности последнего (а при необходимости, и сам включается в процесс генерирования новаций). Координатор создает синергетический эффект, «склеивает» разрозненные фрагменты творческого процесса и, следовательно, повышает его эффективность.

Сформулируем выводы: 1) одно из важнейших направлений совершенствования инновационной политики РФ – повышение роли национальной системы образования. Реализуемую сегодня федеральную программу необходимо дополнить программой «Творческая личность»; 2) рассмотрен теоретический аспект программы. Предложена модель ее содержательного компонента; 3) показана важнейшая роль психолого-педагогического компонента в формировании творческой личности.

Библиографический список

1. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. URL: <http://innovation.gov.ru/ru/node/7188>
2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://www.eg-online.ru/information/149280/>
3. Гранин Ю.Д. Модернизация России: в колесе «зависимого развития» //Вопросы философии, 2014. №4. С. 14-24.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2007. 368 с.
5. Лукин Ю.А. Педагогическая эвристика как модель отраслевой эвристики //Инновации в образовании. 2016. № 7. С. 54-59.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 391 с.

7. Лукин Ю.А. Творческая игра «Что? Как? На сколько?» как форма взаимодействия научного и предпринимательского сообществ //Иновации в образовании. 2015. № 10. С. 123-130.

Psychological and pedagogical support og innovations

Yury A. Lukin, candidate of pedagogic sciences, associate professor of General and Social Education Department of Voronezh State Pedagogical University;
86 Lenin Street, Voronezh, 394043, Russia;
E-mail: lyua57@mail.ru

The necessity of national innovation policy development is shown. The new program “Formation of creative personality” is offered. In the framework of content-related component of the program the content and means of creative personality formation are offered.

Key words: innovation process, multilevel concept of methodological knowledge, methodology of creativity, creative personality, sectoral heuristics.

References

1. Strategija razvitija nauki i innovacij v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda. URL: <http://innovation.gov.ru/ru/node/7188>
2. Strategija innovacionnogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. URL: <http://www.eg-online.ru/information/149280/>
3. Granin Ju.D. Modernizacija Rossii: v kolese «zavisimogo razvitija» //Voprosy filosofii, 2014. №4. S. 14-24.
4. Druzhinin V.N. Psihologija obshhих sposobnostej. SPb., 2007. 368 s.
5. Lukin Ju.A. Pedagogicheskaja jevrstika kak model' otraslevoj jevrstiki //Innovacii v obrazovanii. 2016. № 7. S. 54-59.
6. Judin Je.G. Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti. M., 1978. 391 s.
7. Lukin Ju.A. Tvorcheskaja igra «Chto? Kak? Na skol'ko?» kak forma vzaimodejstvija nauchnogo i predprinimatel'skogo soobshhestv //Innovacii v obrazovanii. 2015. № 10. S. 123-130.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У КУРСАНТОВ I КУРСА ВОЕННОГО ВУЗА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Ю.Н. Кузьминых

Кузьминых Юрий Николаевич – адъюнкт очной адъюнктуры Саратовского военного Краснознаменного института внутренних войск МВД России
158, ул. Московская, г. Саратов, Россия;
E-mail: kuzmin3101@mail.ru

В данной статье раскрываются сущность гражданского самосознания и уровень его развития у курсантов I курса военных вузов войск национальной гвардии, предлагаются

основные направления развития гражданского самосознания курсантов в условиях реформирования войск.

Ключевые слова: воспитание, гражданское самосознание, офицер, курсант

Современное состояние общества в целом и специфика войск национальной гвардии в частности показывают все возрастающее значение воспитания и образования в жизни курсантов военных вузов.

Кризисное состояние мирового сообщества приводит к массовому распространению кризиса сознания. Несомненно, что это явления напрямую связывается с происходящей в обществе переоценкой ценностей.

С нашей точки зрения, проблеме гражданского самосознания личности будущего офицера войск национальной гвардии уделяется недостаточно внимания. Возможно, такое положение дел связано со стереотипом, что основы гражданского самосознания формируются только в детском и подростковом возрасте. Однако изучение особенностей личности курсантов военных вузов позволяют утверждать, что этот процесс продолжается и во время обучения в военном вузе [3].

Формированию и развитию гражданского самосознания будущих офицеров войск национальной гвардии в процессе обучения в Саратовском военном Краснознаменном институте уделяется серьезное внимание.

На I курсе обучения выявляется уровень их гражданского самосознания и различные особенности их личностного становления, что позволяет в дальнейшем корректировать индивидуальную работу с ними [4].

После двух месяцев обучения с курсантами I курса нами было проведено военно-психологическое исследование с целью определения уровня адаптации курсантов I-го курса к процессу обучения в военном институте и степени развития их гражданского самосознания.

Исследование проводилось с помощью методики оценки адаптационных способностей и социально-психологической анкеты, содержащей 22 вопроса. Для того, чтобы выявить конкретную проблему в адаптации у курсантов к военной службе, мы анкету разделили на 3 блока:

1. Психологическая готовность курсантов к учебе и службе во внутренних войсках МВД России.

2. Отношение к учебному процессу, удовлетворенность учебной и повседневной деятельностью.

3. Морально-психологическое состояние курсантов и социально-психологический климат в воинских коллективах.

Анализ был проведен в сравнении с результатами опроса первокурсников 2014 года. По результатам психологического обследования были поставлены на психодинамический учет курсанты с III и IV группой адаптационных способностей.

Большинство лиц этих групп обладают признаками различных

акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Эти курсанты, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнен, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды.

Сравнивая полученные результаты с показателями 2014 года, можно сделать вывод, что произошло снижение на 2,2% показателя по категории тех курсантов, кто окончательно определился в выборе профессии, а также незначительное увеличение показателя из числа сомневающихся в выборе профессии – на 0,3% и увеличение на 1,9% тех, кто еще не определился с профессиональным выбором.

Можно сделать вывод, что у курсантов, поступивших в военный институт в 2015 году, уровень военно-профессиональной направленности несколько ниже, чем у курсантов 2014 года.

Хотелось бы отметить, что в сравнении с прошлым годом увеличилось на 3% количество респондентов, у которых не оправдались ожидания после поступления в военный институт, и увеличилось на 6,2% количество опрошенных, затрудняющихся ответить на данный вопрос.

У курсантов военного института, чьи ожидания не оправдались (40 чел.), не происходит усвоения норм, профессиональных ценностей военного образования и процесс социальной адаптации затруднен, что и подтверждается высказываниями курсантов. В целом данные результаты свидетельствуют о низком уровне развития гражданского самосознания.

Оценивая престижность профессии офицера войск национальной гвардии, можно сказать, что произошло снижение показателя высокой оценки престижа профессии офицера войск национальной гвардии на 5,4%, и за счет этого увеличился показатель ответов со средними значениями также на 5,4%. Возможно, это произошло вследствие изменения норм и ценностей в социуме, где все большее значение на сегодняшний день имеет материальный фактор, а такие традиционно присущие ценности профессии офицера, как патриотизм, чувство долга, любовь к Родине отходят на второй план.

Характеризуя свое отношение к обучению в военном институте, респонденты в целом отмечают положительный настрой и отношение к учебе в военном институте, что позволяет им приобретать новые знания, навыки и применять полученные знания на практике. Однако, существуют и другие варианты ответов: 0,5% (1 чел.) «в основном учусь без желания, по необходимости» и 1% (2 чел.) не видят для себя смысла обучения в данном вузе.

Одним из важнейших показателей надежности профессиональной адаптации является стремление повторить выбор профессии вновь, если бы

была предоставлена такая возможность. По полученным данным хотелось бы отметить, что у 34 респондентов произошло снижение интереса к выбранной профессии (в прошлом году снижение к выбранной профессии отмечалось у 20 чел.).

Подсчет результатов показал, что 20,8% (42 чел.) респондентов не обладают устойчивой мотивацией на обучение в институте (в прошлом году 21,8% – 35 чел.) и 1,5% (3 чел.) респондентов желают отчислиться в данный момент (в прошлом году 0 чел.).

Данных курсантов необходимо выявлять для проведения с ними индивидуальной воспитательной работы, имеющая своей целью сориентировать курсантов на продолжение обучения в стенах военного института, акцентирующая внимание на положительных сторонах получения военного образования и службы во внутренних войсках [2].

Вопрос о намерении служить в войсках национальной гвардии после окончания института показал, что увеличилось на 5,7% количество респондентов, сомневающих в дальнейшем прохождении военной службы после окончания военного института (на 1 курсе 16,3% – 33 чел. На 2 курсе 10,6% – 17 чел.) и 3 респондента не хотят служить в войсках национальной гвардии (в прошлом году был 1 чел.).

Командирам подразделений, профессорско–преподавательскому составу и кураторам подразделений необходимо сделать акцент на формировании гражданского самосознания курсантов.

Необходимо отметить, что у курсантов I курса психологическая готовность к учебе и службе в войсках национальной гвардии ниже, чем у курсантов, поступивших для обучения на год раньше. По сравнению с показателями прошлого года отмечается снижение недостатков в организации службы войск.

Анализ полученных в ходе исследования данных о взаимоотношениях между курсантами показывает, что подавляющее большинство респондентов удовлетворены сложившимися взаимоотношениями. Однако отмечается увеличение показателя (на 2,4%) тех, кто считает, что в отношениях между курсантами существуют некоторые недостатки, и незначительное уменьшение количества курсантов, по мнению которых система взаимоотношений между курсантами нездоровая и требует изменений.

Анализ оценок взаимоотношений курсантов с сержантами подразделений, позволяет сделать вывод, что на I курсе существуют проблемы у курсантов с этой категорией военнослужащих, так как 8,4% (17 чел.) заявили, что случаются трения и разногласия и 1% (2 чел.) отметили, что во взаимоотношениях с сержантами нередки случаи конфликтов, предвзятости и несправедливого отношения.

Анализ оценок респондентами взаимоотношений курсантов с офицерами подразделений, показывает, что более чем в половине случаев

они не только имеют положительный характер, но и сочетаются с индивидуальным подходом и только 0,5% (1 чел.) заявил о возникновении иногда трений и разногласий с офицерами.

Сравнивая результаты исследования по формированию микрогрупп с результатами курсантов поступивших в 2014 году, хочется отметить, что показатели остались на прежнем уровне и на I курсе в основном микрогруппы формируются по интересам в области музыки, литературы и спорта.

Проведенный анализ результатов исследования по адаптации курсантов 1 курса к обучению и к воинской службе в целом позволяет сделать следующие выводы и наметить пути решения ряда поставленных проблем:

1. В целом процесс адаптации курсантов к воинской службе проходит в общепринятых рамках, как количественных, так и временных.

2. Статистика и мировой опыт функционирования военных образовательных учреждений говорит о том, что окончательный процесс адаптации (привыкания) курсантов заканчивается к исходу 2-го курса обучения. Поэтому от качественного педагогического воздействия зависит временной показатель процесса адаптации курсантов к воинскому укладу жизни.

3. Курсанты испытывают двойную трудность в процессе адаптации. С одной стороны, абсолютно новая для них система обучения, с другой – также новый для них воинский уклад жизни. Это напрямую показывает связь уровня развития гражданского самосознания и военно-профессиональной направленности личности курсанта[1]. Поэтому задача всего постоянного состава военного института – сосредоточить усилия на воспитании военно-профессиональной направленности, чтобы добиться повышения к 2-му курсу количества курсантов, убежденных в правильности выбора профессии.

Сформированность гражданского самосознания отражается на ответственности будущего офицера войск национальной гвардии за выполнение своего профессионального долга перед обществом, государством.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Квалификация педагогов: как повысить? // Директор школы. 2015. № 4 (197). С. 39-44.
2. Мирный М.С., Поддубный В.А. Гражданственно-патриотические ценности в формировании патриота-воина в вузе // Гражданственность и патриотизм молодёжи: тенденции развития в современном мире: сборник международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2015. С. 162-167.
3. Тимакина Е.А. Формирование гражданского самосознания курсанта в процессе обучения в вузе // Право и образование. 2003. № 1. С. 65-76.
4. Шевченко Т.В. Формирование военно-профессиональной направленности курсантов в

процессе воспитательной работы в военном вузе автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. Пенза, 2008. 24 с.

The level of civil consciousness development of 1 course students of military academy of national guard troops

Yury N. Kuzminykh – full-time postgraduate adjunct of the Saratov military Institute with the Order of the Red Banner of the Interior Ministry of Russia, lieutenant-colonel
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;
E-mail: kuzminyh989@gmail.com

This article reveals the essence of civic awareness and the development level of students of 1 course of the Military Academy of National Guard Troops, the main directions of civic awareness development of students are offered in the conditions of troops reforming.

Key words: education, civic awareness, officer, cadet

References

1. Aleksandrova E.A. Kvalifikaciya pedagogov: kak povysit'? Direktor shkoly. 2015, no. 4 (197). pp. 39-44. (in Russian).
2. Mirnyj M.S., Poddubnyj V.A. Grazhdanstvenno-patrioticheskie cennosti v formirovanii patriota-voina v vuze Grazhdanstvennost' i patriotizm molodyozhi: tendencii razvitiya v sovremennom mire/ Sbornik mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015, pp. 162-167. (in Russian).
3. Timakina E.A. Formirovanie grazhdanskogo samosoznaniya kursanta v processe obucheniya v vuze. Pravo i obrazovanie. 2003, no 1. pp. 65-76. (in Russian).
4. Shevchenko T.V. Formirovanie voenno-professional'noj napravlenosti kursantov v processe vospitatel'noj raboty v voennom vuze avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Penzenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.G. Belinskogo. Penza, 2008 (in Russian).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Р.Г. Свердев

Свердев Роман Геннадиевич – адъюнкт очной адъюнктуры Саратовского военного Краснознаменного института внутренних войск МВД России
158, ул. Московская, г. Саратов, Россия;
E-mail: rsverdev@mail.ru

В данной статье раскрываются особенности педагогической культуры будущих офицеров войск национальной гвардии, анализируется понятие педагогической культуры, предлагаются основные направления ее развития в современных условиях.

Ключевые слова: педагогика, педагогическая культура, офицер, курсант

В современных условиях развития войск национальной гвардии возникает необходимость подготовки офицеров, отвечающих требованиям

сегодняшнего дня. Система военного образования призвана обеспечивать решение задач совершенствования профессионального образования военнослужащих и повышения эффективности выполнения служебно-боевых задач внутренними войсками МВД России.

Ведущее место в системе военного образования внутренних войск занимают военные вузы, которые предназначены для подготовки, переподготовки и повышения квалификации офицеров для внутренних войск МВД России, в том числе руководящего и профессорско-преподавательского состава вузов. В свою очередь, преподаватели обязаны развивать у слушателей и курсантов самостоятельность, инициативу и творческие способности, быть для них образцом безупречного выполнения служебного долга, дисциплинированности, высокой культуры, нравственности и пр. Выполнение данного предназначения возможно только за счет высокого профессионализма и в опоре на сложившиеся организационно-культурные стандарты педагогического взаимодействия с коллегами и обучающимися. Несомненно, что структурными компонентами деятельности офицера являются его педагогическое мастерство и профессионально-педагогическая культура.

В процессе выявления сущности педагогической культуры необходимо опираться на общее понимание культуры и ее многообразия в жизни человеческого общества.

В широком смысле слова педагогическая культура – это все то лучшее, что накоплено, сохранено и применено на практике в области общего и военно-профессионального образования, обучения и воспитания, что достигнуто в военно-педагогической теории и практике, а также процесс овладения данными ценностями.

В узком смысле слова педагогическую культуру офицера можно охарактеризовать как совокупность высокоразвитых интеллектуальных, творческих, профессионально-этических, психолого-педагогических способностей и возможностей, сложившегося эффективного стиля учебно-воспитательной деятельности, устойчивого положительного образа жизни, которые сформированы на базе общей культуры, профессиональных и психолого-педагогических знаний, педагогического опыта и позволяют качественно решать учебно-воспитательные задачи [3].

Педагогическая культура имеет сложную и многогранную структуру. Целенаправленное изучение профессиональной деятельности различных категорий офицеров, занимающихся эффективно обучением и воспитанием, показывает, что слагаемые педагогической культуры включают: общую и профессиональную эрудицию офицера; высокий уровень психолого-педагогических знаний; ярко выраженную педагогическую направленность личности офицера и его любовь к обучению и воспитанию подчиненных; культуру познавательной деятельности офицера; культуру педагогического

мышления; культуру речи; культуру педагогических чувств офицера; культуру педагогического общения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего выражения и поведения офицера; культуру рабочего места; высокий уровень педагогического мастерства как концентрированного реального проявления педагогической культуры офицера – учителя и воспитателя подчиненных.

Все указанные элементы педагогической культуры находятся во взаимосвязи и взаимодействии, обладая вместе с тем относительной самостоятельностью. Базой педагогической культуры является общекультурное и профессиональное развитие личности офицера.

Преподаватели имеют право выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество усвоения слушателями и курсантами учебного материала, а также выбирать темы для научных исследований и методы их проведения. Вместе с тем, большинство преподавателей, имея богатый практический опыт службы на различных должностях, не имеют соответствующего уровня профессиональной педагогической подготовки, необходимой им для качественного выполнения образовательных задач.

Практика показывает, что отдельные военные преподаватели не имеют профессионального педагогического образования; основная часть гражданских преподавателей, особенно частных, не имеют войскового опыта, несмотря на то, что на них возложена обязанность по обучению слушателей и курсантов; отдельные преподаватели не занимаются системным повышением своего педагогического мастерства и совершенствованием собственной методики, используемой для проведения занятий.

Это подчеркивает особую значимость целенаправленной деятельности руководства военных институтов, кафедр по формированию педагогических коллективов, уровень развития которых бы способствовал обмену профессиональным опытом, сплочению самих коллективов, развитию мотивации преподавателей к профессиональному личностному росту в интересах повышения общего качества образовательной деятельности. Формирование и развитие педагогических коллективов кафедр как субъектов образовательного процесса в военных институтах является одним из важнейших направлений повышения качества и эффективности образовательной деятельности, одним из основных направлений совершенствования подготовки выпускников [5].

Вопросы формирования и становления культур в педагогической (теоретической) литературе как единой, целостной организации практически нет, раскрываются лишь отдельные направления и позиции развития и деятельности педагогических коллективов кафедр.

Роль и место педагогических коллективов кафедр в формировании

педагогической культуры курсантов раскрыта с различных позиций и направлениях деятельности в работах военных педагогов: А.В. Барабанщикова и С.С. Муцынова – по педагогической культуре преподавателя военного вуза; В.И. Вдовюка – по проблематике педагогического такта офицеров; А.К. Быкова – по педагогической технике преподавателей высшей военной школы.

Основными признаками коллектива кафедры как высокоорганизованных учебно-научных подразделений, являющихся основным элементом организационной структуры военных вузов, формирующего педагогическую культуру у курсантов являются:

- наличие знаний о культуре поведения в профессиональной организации; уровень общей культуры преподавателей;
- установки членов коллектива в профессионально-педагогическом взаимодействии;
- готовность к обмену педагогическим опытом с менее подготовленными (начинающими) коллегами;
- уровень сплоченности, интерактивности и ответственности в ходе совместной профессионально- педагогической деятельности;
- направленность коллективов кафедр на мотивацию курсантов к учебной деятельности [4];
- приоритетность сотрудничества, доверительности, взаимной поддержки и заботы и др.

Исходя из этого, выделяют следующие основные характеристики кафедральных коллективов военных вузов:

- наличие признаков высокоорганизованной группы; руководители и лидеры в качестве приоритетов определяют высокую сплоченность педагогического коллектива и здоровый социально-психологический климат в нем;

- динамичность, активность и творческая направленность совместной профессиональной деятельности, а также способностью руководства предвидеть и оценивать различные риски; основными ценностями преподавателя выступают: готовность к оперативному реагированию на изменения нормативных и методических требований и подходов к организации образовательной деятельности в военном вузе, направленность на разработку и внедрение инновационных и интерактивных форм и средств обучения слушателей и курсантов и др.;

- четко организованная и формализованная структура военного вуза и стабильно функционирующая образовательная деятельность;

- ориентация на результат, устремленностью к лидерству в условиях конкурентного взаимодействия с другими военными вузами; руководителям всех уровней присущи жесткий, авторитарный стиль педагогического общения и бескомпромиссность при принятии значимых решений.

Основные пути совершенствования процесса формирования педагогической культуры курсантов, а также базовые условия их реализации:

- развитие ценностных оснований организационно-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе, основными условиями реализации которого являются: выработка и нормативная систематизация элементов профессиональной и педагогической этики профессорско-преподавательского состава вуза; целенаправленная организация нравственно-значимой профессионально-педагогической деятельности преподавателей, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные чувства; использование организационно- педагогического потенциала вузовских общественных организаций и др.[1];

- обеспечение диалогичности педагогической среды военных вузов, которое предполагает своевременное корректирование и регулирование в вузе межличностных, межнациональных, межрелигиозных отношений; соблюдение принципа единства, согласованности и преемственности замыслов руководства деятельностью преподавателей; разработка и внедрение в вузах специализированных организационно-методических указаний для должностных лиц штаба, факультетов и кафедр по вопросам формирования организационно- педагогической культуры кафедральных коллективов и др. [2];

- систематизация педагогического мониторинга профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава военных вузов, который эффективен при создании условий: оценка управления качеством профессиональной деятельности, внедрение диагностико-прогностической модели ее педагогического мониторинга; реализация основных принципов мониторинговых исследований и др.

Одним из важнейших направлений формирования педагогической культуры является повышение методического уровня преподавателей.

В военном институте хорошо понимают, что на современном этапе развития военного образования повышаются требования к профессиональному уровню военного преподавателя, возрастает его личная ответственность за результаты своего труда. Сегодняшний педагог – это практик и психолог одновременно, хорошо знающий и понимающий курсанта, постоянно работающий над собой, воспитанием и развитием курсанта.

И здесь вступает в действие существующее на сегодняшний день противоречие: военный педагог хорошо знает свое дело, свой предмет, но не всегда в полной мере использует психолого-педагогические закономерности усвоения знаний по предмету.

Отдельные военные педагоги привыкли действовать лишь по шаблону,

опыт педагогической науки не используют на практике, ссылаясь на то, что этого нет в приказе, директиве, наставлении.

В этих условиях проблема совершенствования профессионально-педагогического мастерства, методического уровня, в частности, военного преподавателя, выступает не только как объективная социальная потребность, но и как субъективная потребность военного преподавателя в росте профессиональной компетентности.

Сейчас модно говорить о новых подходах и формах по совершенствованию образовательной деятельности, но может не всегда необходимо изобретать что-то новое, современное, никем не испробованное. Решение проблемы можно найти в хорошо зарекомендовавших себя, но незаслуженно забытых формах и методах работы. Подтверждение тому – богатый опыт работы отечественной военной школы.

Только хорошо изучив прошлое, можно делать вывод о причинах сложившегося положения и принимать меры по нахождению оптимальных путей подготовки, будущих офицеров войск национальной гвардии.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 282-286.
2. Вдовюк В.И., Ценцера С.В. Формирование качеств инновационной личности в процессе профессионального самоутверждения руководителя // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 2. С. 257-262.
3. Макогонов С.А., Федак Е.И. Теоретические основы и структурные элементы процесса формирования организационно-педагогической культуры кафедральных коллективов военных вузов // Перспективы науки. 2014. № 8 (59). С. 24-29.
4. Созонник А.В. Мотивация учебной деятельности курсанта военного вуза // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции : В 2 частях. Под общ. ред. С.А. Куценко. Новосибирск, 2016. С. 197-200.
5. Шевченко Т.В. Формирование военно-профессиональной направленности курсантов в процессе воспитательной работы в военном вузе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Пенза, 2008. 24 с.

The theoretical basis for pedagogical culture of the future officer of national guard troops

Roman G. Sverdev, full-time postgraduate adjunct of the Saratov military Institutewith the Order of the Red Bannerof the Interior Ministry of Russia, major
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;
E-mail: rsverdev@mail.ru

This article describes the pedagogical culture features of the future officers of the National

Guard troops; it examines the concept of pedagogical culture; and it suggests the basic directions of its development in modern conditions.

Keywords: pedagogy, pedagogic culture, officer, cadet

References

1. Aleksandrova E.A. Sociokul'turnye usloviya i faktory variativnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti v situacii standartizacii obrazovaniya. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2014, vol. 3, iss. 3, pp. 282-286 (in Russian).
2. Vdovyuk V.I., Cencerya S.V. Formirovanie kachestv innovacionnoj lichnosti v processe professional'nogo samoutverzhdeniya rukovoditelya. Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2012, no. 2, pp. 257-262 (in Russian).
3. Makogonov S.A., Fedak E.I. Teoreticheskie osnovy i strukturnye ehlementy processa formirovaniya organizacionno-pedagogicheskoy kul'tury kafedral'nyh kollektivov voennyh vuzov. Perspektivy nauki. 2014, no. 8 (59), pp. 24-29 (in Russian).
4. Sozonnik A.V. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti kursanta voennogo vuza Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennyh institutah vnutrennih vojsk MVD Rossii. Sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: V 2 chastyah. Pod obshch. red. S.A. Kucenko. 2016, pp. 197-200 (in Russian).
5. Shevchenko T.V. Formirovanie voenno-professional'noj napravlenosti kursantov v processe vospitatel'noj raboty v voennom vuze: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Penza, 2008 (in Russian).

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Т.В. Шевченко

Шевченко Тарас Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, подполковник, заместитель начальника адъютантуры Саратовского военного Краснознаменного института внутренних войск МВД России

158, ул. Московская, г. Саратов, Россия;

E-mail: shev-taras@ya.ru

В данной статье раскрывается специфика проблемы военно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов войск национальной гвардии. Анализируются основные условия, способствующие эффективности военно-профессиональной деятельности будущих офицеров. Проводится анализ психологических исследований по проблемам военно-профессиональной деятельности будущих офицеров.

Ключевые слова: офицер, курсант, военно-профессиональная деятельность, личность

Складывающаяся геополитическая, экономическая, внутриполитическая обстановка в современной России настоятельно требует

подготовки высококвалифицированных офицеров для войск национальной гвардии.

Практика показывает, что наиболее значимым для условий нашего государства является подход к системному исследованию профессиональной деятельности, построенный на научных подходах Ю.М. Забродина, В.П. Зинченко, Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова и развитый применительно к воинской деятельности военными психологами А.Я. Анцуповым, М.И. Дьяченко, А.Н. Глушко, Л.Ф. Железняком, А.Г. Караяни, Ю.Г. Сулимовым, Э.П. Утликком, Н.Ф. Феденко [3].

В соответствии с их представлениями в самом общем смысле военно-профессиональная деятельность рассматривается в виде динамической системы взаимодействий военнослужащего с внешним миром, в процессе которых происходит выполнение им задач по обеспечению вооруженной защиты страны. На основе взглядов отечественных психологов сложился оригинальный подход, сущность которого сводится к следующему.

Военно-профессиональная деятельность как система по своей структуре и содержанию характеризуется собственным строением [1]. В соответствии с методологией системного подхода, она делится на две взаимодействующие и взаимосогласующиеся подсистемы, которые условно обозначаются как подсистемы «А» и «В». Подсистема «А» представляет собой военнослужащего, а подсистема «В» – профессиональную среду, с которой он взаимодействует как субъект воинской деятельности.

Элементами подсистемы «А» являются: 1) индивидуально-психологические (профессионально важные) качества военнослужащего; 2) военно-профессиональные знания, навыки, умения и опыт; 3) военно-профессиональная направленность; 4) психические состояния.

Подсистема «В» (профессиональная среда) включает пять основных элементов. Поскольку предмет деятельности как таковой – это объекты реальной действительности или их совокупность, а также отношения между ними, которые видоизменяются, преобразуются, трансформируются субъектом в процессе достижения цели, то в данном случае предметом воинской деятельности является противник (враг, агрессор, преступник, террорист). Закономерно, что военно-профессиональная деятельность должна осуществляться в соответствии со свойствами ее предмета, поэтому, чем всестороннее, полнее и глубже знания профессионала о предмете и его свойствах, тем эффективнее сама деятельность.

Ими являются любые орудия и средства и способы их использования для осуществления деятельности. Применительно к воинской деятельности основными средствами могут быть боевое оружие, военная техника, военно-профессиональная подготовленность командиров, штабов и личного состава.

В системном подходе к исследованию военно-профессиональной среды важное значение имеет выделение оснований для группировки

профессиональных задач такого уровня обобщения, который бы позволял классифицировать все их множество [4]. В психологии труда для решения этой задачи используются три основания: гностическая, преобразующая, изыскательская деятельность. Гностическая деятельность связана с познанием всех вещей, процессов, явлений, относящихся к предмету реальной профессиональной среды. Преобразующая связана с воздействием на предмет профессиональной деятельности в целях его изменения, преобразования, трансформации. Изыскательская деятельность направлена на поиск и обнаружение нового, при котором сам процесс изыскания является предметом профессиональной деятельности. В деятельности военного специалиста на различных ее этапах и видах может быть разное соотношение количества профессиональных задач, их ранжирование по степени значимости на данный момент, что определяет различный уровень требований профессиональной среды к нему как к субъекту деятельности.

Военно-профессиональная деятельность осуществляется в определенных условиях, под которыми понимается совокупность факторов военной службы, влияющих на здоровье, работоспособность и психические качества военнослужащего в процессе воинской деятельности. Для воинской деятельности могут быть характерны условия широкого спектра, которые группируются по различным основаниям в зависимости от количественных и качественных характеристик ее субъекта. К таким условиям относятся:

а) условия естественной среды: социальные, климатические, географические, метеорологические, временные, пространственные, на земле и под землей, на воде и под водой, в космосе;

б) искусственные условия, создаваемые для облегчения и оптимизации собственной деятельности и затрудняющие активную деятельность противника.

В связи с созданием в этом году новой силовой структуры – войск национальной гвардии, возникает противоречие между существующей системой образования и потребностями новой структуры в высококвалифицированных кадрах. Несомненно, это требует определенной модернизации образовательных программ.

Модернизация образования – это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее – ФГОС), реализация которых массово началась с 2011/2012 учебного года, предоставляют вузам большую академическую свободу действий в формировании рабочих учебных планов и программ дисциплин.

Несовершенство организации механизма разработки учебных планов и рабочих программ дисциплин, недостаточное межкафедральное взаимодействие неизбежно привели как к дублированию теоретического материала, так и обусловили дробление материала на мелкие дисциплины. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает возможность формирования вузом междисциплинарных модулей.

Следующее принципиальное отличие ФГОС от ранее действовавших государственных образовательных стандартов – это наличие в них требований к результатам освоения основных образовательных программ в форме проектируемых компетенций выпускника.

Образовательная программа представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде общей характеристики образовательной программы, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практик, оценочных средств и методических материалов.

В Саратовском военном Краснознаменном институте внутренних войск МВД России подготовка курсантов 3, 4 и 5 курсов осуществляется по программе, утвержденной приказом главнокомандующего внутренними войсками МВД России от 17 июня 2013 г. № 255 «Об утверждении основной образовательной программы федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по специальности 03.09.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. №39. Подготовка курсантов I и II курсов осуществляется по проекту программы высшего образования уровня «специалитет» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» в соответствии с проектом ФГОС ВО 3+.

Программа 2013 года включает 52 дисциплины, проект программы 2014 года – 43 (исключены 10 дисциплин, введена 1 дисциплина).

В целях повышения качества образовательной деятельности в настоящее время в военном институте завершается процесс совершенствования форм, методов и средств обучения, направленный на повышение эффективности занятия, развитие познавательных интересов и навыков обучающихся.

Несмотря на серьезную работу по совершенствованию образовательных программ ежегодный анализ отзывов на выпускников военного института показывает определенные упущения в профессионально-ориентационной работе с курсантами.

Основные направления исследований в отечественной и зарубежной психологии в рамках проблематики профориентации связаны с изучением профессиональных интересов и профессиональной направленности, мотивов выбора профессии, содержания профессиональных планов и динамики профессионального самоопределения, разработки процедур профконсультации, классификации профессий с точки зрения требований к личности, классификации типов личности для цели выбора карьеры.

Обзор исследований позволяет выделить основные понятия, используемые в ходе изучения профориентации. Одним из наиболее часто встречающихся является понятие «профессиональной пригодности», которое широко используется в работах многих авторов: (Н.Д. Левитов, К.М. Гуревич, К.К. Платонов, Е.А. Климов, О.Г. Носкова и других).

В начале XX века профессиональную пригодность соотносили с уровнем здоровья и степенью развития профессионально важных качеств, к которым относили общие и специальные способности. В настоящее время значение ПВК как формальных свойств психических функций не отрицается, но, кроме этого, уделяется внимание также мотивации труда, личностным качествам. При аттестации уже работающих профессионалов в оценке профессиональной пригодности учитывается наличный уровень знаний и умений субъекта труда; если решается задача прогнозирования будущей профессиональной успешности еще до начала профессионального обучения, принимаются во внимание свойства индивидуальности и опыт человека, влияющие на его обучаемость в данной области труда.

Н.Д. Левитов определил профпригодность как соответствие индивидуальных качеств человека требованиям профессии. Он выделил главные признаки (критерии) профпригодности и определяющие ее индивидуально-психологические свойства личности, а также описал основные практические задачи, в рамках которых возникает необходимость оценки профпригодности человека.

В исследованиях К.М. Гуревича выделены понятия абсолютной и относительной профпригодности. По мнению автора, профотбор необходим только для тех профессий, которые требуют абсолютной профпригодности, так как предъявляемые человеку требования не могут быть компенсированы в ходе обучения

Е.А. Климов предлагает рассматривать понятие «профессиональная пригодность» как системную характеристику степени соответствия человека требованиям профессии. Оптимизировать это соответствие можно разными путями: через рационализацию профессиональной деятельности и ее компонентов или через влияние на субъекта труда (подбор работников, обладающих необходимой квалификацией, опытом, индивидуально-личностными данными; совершенствование профессиональной подготовки работников, рационализация трудовой мотивации и т.д.).

Анализ психологических исследований по проблемам военно-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки военных кадров позволяет выделить следующие наиболее характерные направления в этой области:

- психологические исследования проблем военно-профессиональной ориентации, включая вопросы профотбора, профконсультирования, профпропаганды, профсопровождения и т.д.;

- исследования психологических проблем военно-профессиональной адаптации;

- исследование психологических механизмов мотивации военно-профессиональной деятельности;

- психологические исследования проблем профессиональной пригодности и готовности к выполнению профессиональной деятельности;

- исследование психологических проблем профессионального развития и становления, формирования профессиональных качеств личности офицера МО и МВД;

- исследование психологических механизмов повышения эффективности и обогащения содержания военно-профессиональной деятельности;

- психологические исследования вопросов анализа деятельности, профессиографирования и аттестации [4].

Анализ исследований по проблеме профессионализации личности офицера позволяет сделать следующие выводы:

- исследования профессионального развития и становления личности офицера немногочисленны, в них рассматриваются отдельные стороны, этапы, формы профессионализации в рамках аналитического подхода;

- исследования, как правило, ориентированы на субъективные характеристики профессионального развития военного профессионала (самореализованность, удовлетворенность службой, развитие ПВК и т.д.), либо на объективную оценку его возможностей к данному виду военно-профессиональной деятельности (пригодность, надежность, психологическая готовность и т.д.).

Все это указывает на существенную потребность в разработке целостной концепции развития и становления военного профессионала, раскрывающей психологические механизмы трансформации индивида в профессионала с последующей реализацией в военно-профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дмитриев А.И. Военно-профессиональная направленность как фактор в профессиональном становлении будущих офицеров // Подготовка специалистов силовых структур: проблемы, перспективы, тенденции развития: сборник научных трудов. Пермь,

2016. С. 253-256.

2. Половнев А.В. Молодые офицеры: военно-профессиональная ориентация // Социологические исследования. 2005. № 11. С. 62-68.

3. Профессионально-педагогическое становление офицера в военном вузе: проблемы, поиски, решения // Коллективная монография / Под общей редакцией А.Г. Терещенко, М.В. Петровской. Воронеж, 2010.

4. Цыганков Д.С. Профессиональное становление будущих офицеров как предмет педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 9 (53). С. 136-139.

Peculiarities of working out the problem of the military-professional work, professional development and formation of the personality of the of the National Guard future officer

Taras V. Shevchenko, the deputy chief of the military postgraduate education department of the Saratov Military Red Banner Institute for the Internal Troops of the Russian Federation Ministry of the Interior candidate of pedagogy, docent lieutenant colonel
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;
E-mail: shev-taras@ya.ru <mailto:shev-taras@ya.ru>

The article deals with the problem of the military-professional work of the cadets of the military institutes for the National Guard. The basic conditions facilitating the efficiency of military-professional work of the future officers are analyzed. The analysis of psychological researches on problems of military-professional work of the future officers is carried out.

Keywords: the officer, the cadet, military-professional, peculiarities of working out, the problem of the military-professional work, professional development and formation of the personality of the of the National Guard future officer

References

1. Dmitriev A.I. Voenno-professional'naya napravlennost' kak faktor v professional'nom stanovlenii budushchih oficerov. Podgotovka specialistov silovyh struktur: problemy, perspektivy, tendencii razvitiya: sbornik nauchnyh trudov. Perm', 2016, pp. 253-256.

2. Polovnev A.V. Molodye oficery: voenno-professional'naya orientaciya// Sociologicheskie issledovaniya. 2005, no 11, pp. 62-68.

3. Professional'no-pedagogicheskoe stanovlenie oficera v voennom vuze: problemy, poiski, resheniya. Kollektivnaya monografiya. Pod obshchej redakciej A.G. Tereshchenko, M.V. Petrovskoj. Voronezh, 2010.

4. Cygankov D.S. 4. Professional'noe stanovlenie budushchih oficerov kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010, no 9 (53), pp. 136-139.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

В.А. Золотарев

Золотарев Владимир Александрович – адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии, Саратовский военный краснознаменный институт внутренних войск МВД России;

158, ул. Московская, г. Саратов, Россия;

E-mail: vovavanboy2015@yandex.ru

Рассмотрены понятия «самообразование» и «готовность к самообразованию», проблема формирования готовности к самообразованию в рамках самостоятельной подготовки курсантов. Готовность к самообразованию рассматривается как профессиональная компетенция военного специалиста. Выделены особенности самостоятельной работы курсантов в военном вузе. Предложена модель формирования готовности к самообразованию, которая позволит осуществить оптимизацию процесса формирования. Основу модели составляют традиционные принципы, методы и средства организации образовательного процесса в вузе. Определены факторы, оказывающие особое влияние на процесс формирования готовности курсантов к самообразованию. Показано, что целостность всего процесса формирования достигается взаимосвязью структурных компонентов самообразования и реализуется в процессе самостоятельной работы. Выделены компоненты технологии формирования готовности к самообразованию. По результатам исследования определены критерии и уровни готовности.

Ключевые слова: самообразование, готовность к самообразованию, самостоятельная подготовка в военном вузе.

В связи с преобразованием внутренних войск в федеральную службу войск национальной гвардии определяет необходимость подготовки курсантов как специалиста нового, высокого уровня, который должен отличаться профессиональной квалификацией, способностью быстро пополнять и обновлять знания, обрабатывать большой поток поступающей информации. Так, в Саратовском военном институте курсанты получают нужные знания для воплощения в жизнь профессиональную деятельность, которая должна постоянно совершенствоваться и пополняться самостоятельно. При подготовке будущих офицеров такие условия способствуют формированию готовности к самообразованию, что в дальнейшем научит их самостоятельно компенсировать недостаточные знания, необходимых для карьерного роста.

В ходе обучения перед курсантом возникают различные задачи, решение которых требует от него стремления к самосовершенствованию, проявлению самостоятельных действий в быстро меняющейся обстановке, способности к регулярному, самостоятельному изучению литературы по программе обучения. Вследствие этого успех самообразования зависит от следующих факторов: осознание курсантами необходимости приобретения дополнительных знаний; умение планировать последовательность самостоятельного приобретения и осуществления отбора из ранее усвоенных знаний. Для этого необходимо создать условия для реализации потребности в самообразовании.

Анализируя мнения исследователей относительно толкования понятия «готовность», мы пришли к выводу, что в большинстве случаев речь идет об усвоении знаний, формировании умений и навыков, адекватных сфере профессионального труда, которые и определяют готовность специалиста к профессиональной деятельности и выполнению функций по профессиональному предназначению. Однако подобное видение отражает лишь профессионально-функциональный аспект профессиональной подготовки, не уделяется должного внимания развитию самой личности в плане актуализации в процессе профессиональной подготовки ее внутренних ресурсов, которые в достаточной степени влияют на эффективность профессиональной деятельности и обеспечивают готовность специалиста к ее осуществлению [6].

Научные ученые самообразование рассматривают с разных сторон. Так, А.Я. Айзенберг рассматривает самообразование как целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самой личностью [1]. П.И. Пидкасистый, Г.Н. Сериков определяют самообразование как средство поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек может осуществить собственное образование, развитие и профессиональную подготовку [9]. В понимании Г. М. Коджаспировой, самообразование представляет собой специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность [4]. В работах А.К. Громцевой самообразование – это целенаправленная, управляемая самим учащимся познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования [2]. Б.Ф. Райский говорит о самообразовании как о высшей форме проявления познавательной активности [8].

Нами самообразование рассматривается как форма удовлетворения познавательной потребности, воспитание волевых качеств, умением мобилизоваться и самосовершенствоваться. Полученные знания при помощи самообразования хорошо сохраняются в памяти и плодотворно реализуются.

Для того чтобы самообразование давало результат, необходимо хорошо выработанная система разумных способов умственной деятельности, состоящей из процессов приема, усвоения и переработки знаний. Это достигается высоким уровнем развития внимания, восприятия, воображения, мышления, памяти.

Итак, под самообразованием понимают совокупность организационных действий, регулирующих как качество умственного развития, так и способ приобретения новых знаний. Самообразование – процесс получения новых знаний, включающий в себя готовность к самообразованию и использованию контрольных функций на практике. Одним из наиболее важных факторов самообразовательной деятельности является преобразование полученных знаний на занятиях в новые условия познавательной и практической

деятельности.

Успех к самообразовательной деятельности личности зависит от готовности самой личности к самообразованию. Г.Н. Сериков отмечает, что самообразование человека происходит на основе состоявшегося (достигнутого) уровня готовности к самообразованию [10]. Следовательно, самообразование напрямую зависит от практической готовности к нему.

В энциклопедических словарях слово «готовность» имеет различные трактовки. Так, «Толковый словарь живого великого русского языка» В.И. Даля характеризует «готовность» как «состояние или свойство готового к действиям человека». В словаре С.И. Ожегова под готовностью понимается «состояние, при котором человек все сделал, готов для чего-нибудь». В Большом энциклопедическом словаре готовность определяется как «подготовленность к чему-либо, способность что-то сделать» [7]. Исходя из вышесказанного, под готовностью понимают такое состояние личности, которое готово к выполнению каких-либо задач. Мы рассматриваем готовность как свойство (качество) личности [12].

Разберем готовность к самообразованию. Так, А.К. Громцева определяет готовность к самообразованию как результат овладения личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности: мотивационным, организационным, оценочным, процессуальным, энергетическим [3]. Г.М. Коджаспирова рассматривает готовность к самообразованию как интеграцию компонентов: когнитивного, мотивационного, процессуального, организационного, нравственно-волевого [5]. Г.Н. Сериков рассматривает готовность к самообразованию как комплексную характеристику, в состав которой входят эмоционально-личностный аппарат, личностные знания, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения. Готовность к самообразованию характеризуется как способность осуществлять самообразование, в котором она находится в определенный момент времени [11].

По нашему мнению, готовность к самообразованию определяется самостоятельной учебной деятельностью, которая способна заполнять недостатки в знаниях, умение пользоваться и извлекать нужную информацию из различных источников.

Мы рассматриваем проблему формирования готовности к самообразованию в среде обучения курсантов в военном вузе в рамках самостоятельной подготовки.

Самообразование и самостоятельная подготовка очень близки по значению, но синонимами не являются. Не всегда самостоятельная подготовка переходит в самообразование, это зависит от внутренней мотивации курсанта к овладению новыми знаниями и умениями.

Самостоятельная подготовка в военном вузе значительно отличается от

гражданского. По мимо обучения курсанты несут служебную нагрузку (различного рода наряды), при этом происходит совмещение военной службы и обучения. Самостоятельная подготовка определена расписанием занятий и установлена распорядком дня. Самостоятельная подготовка курсантов является обязательной и проводится в соответствии с распорядком дня военного вуза ежедневно, за исключением выходных и праздничных дней. Распорядком дня предусмотрено 3 часа самостоятельной подготовки в день.

Так же в самостоятельную подготовку курсантов входит практическая подготовка к различным видам учений, которая требует особого внимания и недопущения ошибок и расчетов в оперативно-тактической обстановке, а также в принятии решений при выполнении обязанностей в конкретной должности.

Зачёты и экзамены рассматриваются не только как форма контроля знаний, но и как средство воспитания, что способствует выработки контроля управлять собой, вырабатывать эмоционально-волевую устойчивость, военно-профессиональные качества. Самостоятельная подготовка курсантов выступает как важнейшее, составное звено общей системы управления воспитательно-образовательным процессом.

Эффективность проведения самостоятельной подготовки курсантов зависит и от предоставления им постоянного рабочего места. В военном вузе, как правило, за каждым взводом закреплена одна учебная аудитория, что обеспечивает более рациональное использование времени, обеспечение лучшего контроля со стороны профессорско-преподавательского состава и командиров подразделений.

Таким образом, самостоятельная подготовка курсантов в военном вузе является одним из важнейших элементов процесса обучения.

Нами разработана модель формирования готовности курсантов к самообразованию в военном вузе. В процессе формирования готовности курсантов к самообразованию мы опираемся на традиционные принципы, методы и средства организации образовательного процесса. Особое влияние на готовность курсантов к самообразованию, оказывают ряд факторов, таких как психологический, психофизиологический и социальный.

Психологический фактор относится к внутренним факторам. Успешность обучения зависит от уровня восприятия материала, мышления курсанта, внимания, речи, памяти и т.д. Психологический характер определяет степень выраженности потребностей, установок и мотивов учебной деятельности, устойчивость эмоционально-волевой сферы, самосознания и самооценки.

К психофизиологическим факторам относится характер режима учебно-трудовой деятельности, напряжённость её выполнения, учебная нагрузка и интенсивность её воздействия на мозг. Психофизиологическую

основу человек получает от природы: индивидуально-типологическая основа психики, тип темперамента, познавательной деятельности и т.д. Полученные природные особенности необходимо развивать и максимально эффективно их использовать. Знание психофизиологических характеристик курсанта позволяет оценить уровень воздействия на него учебной нагрузки, последовательность и длительность выполнения учебных заданий, времени, отводимого на отдых, не вызывая при этом нарушений функционального состояния.

К социальным факторам относится социальное происхождение курсанта, его материальное и семейное положение и т.д. Социальные факторы связаны с условиями жизни и деятельности курсанта. Самообразование – социальный процесс, так как оно представляет собой длинную серию как непосредственных взаимодействий между курсантами, профессорско-преподавательским составом, командирами подразделения, однокурсниками, родителями, общественной средой в целом, так и опосредованных взаимодействий — через книги, интернет, видеофильмы и т.п.

Целостность процесса формирования готовности курсантов военного вуза к самообразованию достигается взаимосвязью её структурных компонентов и реализуется в процессе самостоятельной подготовки. Важную роль в технологии формирования готовности к самообразованию играют компоненты: организационный, мотивационный, эмоционально-волевой, документально-сопроводительный, целеполагающий и контрольный (оценочный).

Организационный компонент – это создание условий для самостоятельной подготовки курсантов по утверждённому расписанию, обеспечение их необходимой литературой, а также обучение способам, методам и технологиям самостоятельной подготовки. Сюда же входит и высокий уровень обеспечения библиотеки не только учебной литературой, но и дополнительной, а также периодическими изданиями из разных областей науки, привлечения в сферу учебной деятельности самых современных информационных технологий и инструментов обучения.

Мотивационный компонент включает в себя положительное отношение курсантов к самообразованию, устойчивые мотивы, познавательные интересы, самообразовательную потребность. На действие и поступки человека в значительной степени влияет мотивация поведения. Мотивация (от лат. *movere*) - побуждения. В роли мотивации выступают потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы [13]. Отсюда следует предположить, что положительная мотивация курсантов, связанная с желанием овладеть выбранной профессией, появляется в необходимости и интересе к знаниям, ориентации на поиск курсантам путей их приобретения, в том числе путём самообразования. Приобретаемые в ходе самообразования

знания позволяют изменять свой ранее полученный опыт.

Эмоционально-волевой компонент предполагает чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление, а также мобилизацию сил и преодоление сомнений в решении поставленных задач.

Документально-сопроводительный компонент включает разработку и внедрение специальных психолого-педагогических и методических сопроводительных комплексов-путеводителей по учебному плану и содержанию дисциплин. Документальное, методически оформленное сопровождение курсанта по изучаемому предмету традиционно включает методические разработки, учебно-методические пособия, которые отражают программу курса обучения, содержание семинарских, лабораторных и самостоятельных занятий, рекомендации по поводу написания рефератов, курсовых, дипломных работ. Такие материалы содержат максимум по изучению дисциплины: краткие конспекты лекций, тезаурус, видео- и аудиоматериалы, обучающие тесты и т.п. Данные комплексы должны дать курсанту информацию о графике учебного процесса, контрольных точках и их содержании, основных требованиях оценки знаний, а также о перспективах его учебно-методического и профессионального роста.

Целеполагающий компонент предполагает точно поставленные и чётко сформулированные цели. Определение цели является элементом, от которого зависит отбор и планирование материала, деятельность курсантов, направленная на дальнейшее саморазвитие личности.

Контрольный (оценочный) компонент предусматривает наличие контрольных вопросов, тестовых и других контрольных материалов и их адекватность как стандарту, так и уровню подготовки курсантов.

Немаловажную роль играет педагогическое взаимодействие как со стороны профессорско-преподавательского состава, так и со стороны командиров курсантских подразделений. Взаимодействие между преподавателем и курсантом должно максимально способствовать развитию уровня готовности к самообразованию. Субъект обучения (курсант) через методики, технологии, формы и инструментальные средства, созданные преподавателем, обеспечивает преобразование полученной информации в конечный продукт, обогащая свои знания новыми результатами. Важным условием развития у курсантов готовности к самообразованию является постоянное динамичное педагогическое взаимодействие между преподавателем и курсантом.

Роль командиров курсантских подразделений должна носить организационное и функционально связанное управляющее воздействие, обеспечивающее в условиях самостоятельной работы создание предпосылок для развития и саморазвития личности курсанта. Командиры подразделения должны владеть комплексом педагогических средств, позволяющих им осуществлять обучающее воздействие на курсантов с целью формирования у

них готовности к самообразованию.

Важным условием для успешного развития готовности к самообразованию является определение критериев и уровней развития готовности к самообразованию у курсантов военного вуза. Реализация готовности к самообразованию предполагает определённые критерии организации и содержания самообразовательной деятельности. К ним относятся: мотивационный (осознанная самообразовательная мотивация), определяет уровень познания, осмысленность, проявление интереса и осознание значимости самообразования; когнитивный отражает уровень знаний о методах, принципах, средствах и формах осуществления самообразовательной деятельности; деятельностный определяет овладение умением добывать информацию с помощью различных источников, применение знаний на практике, способность к самоорганизации и саморегуляции; оценочный определяет адекватную самооценку самообразовательной деятельности.

На основе критериев готовности к самообразованию определены уровни готовности курсантов военного вуза к самообразованию: низкий, средний и высокий:

- низкий уровень - умение осуществлять сбор, анализ учебного материала, тезисно конспектировать наиболее значимые моменты, умение находить главное в изучаемом материале;

- средний уровень – умение осуществлять поисковую самообразовательную деятельность, формирование интереса к дополнительным источникам;

- высокий уровень – умение творчески осуществлять самообразовательную деятельность как на основе уже изученного материала, так и при привлечении дополнительных источников информации.

В заключение еще раз отметим, что ходе обучения должна быть сформирована готовность к самообразованию как профессиональная компетенция будущего военного специалиста, поскольку это является необходимым условием осуществления его дальнейшего профессионального совершенствования и развития. Предлагаемая нами модель формирования готовности курсантов к самообразованию позволит профессорско-преподавательскому составу военного вуза и командирам курсантских подразделений овладеть технологией формирования самообразования, осуществить оптимизацию самообразования через самостоятельную подготовку в процессе обучения в военном вузе.

Библиографический список

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учебное пособие для вузов. М., 1986. 126 с.
2. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию:

учебное пособие. М., 1983. С. 13-26.

3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образ. учреждений сред. проф. образования. М., 2003. 352 с.

4. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М., 2000. 246 с.

5. Козлов О.А. Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД // Научно-политический журнал «Государственная служба» Институт государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 2016. №3. С.63.

6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999. 276 с.

7. Райский, Б.Ф. Подготовка к самообразовательной деятельности // Народное образование. 1977. № 1. С. 8.

8. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. Иркутск, 1992.

9. Сериков Г. Н. Самообразование в жизнедеятельности человека// Вестник Южноуральского гос. ун-та. 2001. Вып. 1. С. 21.

10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2008. 252 с.

11. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. Т.1. С. 596-597.

12. Александрова Е.А. [Методология культурных практик самостоятельной работы студентов](#)//[Организация самостоятельной работы студентов](#)/ Сипакова И.Н., Александрова Е.А., Могилевич Б.Р., Базылева Р.М., Воронова Е.Н., Кубракова Н.А., Зайцева М.А., Саунина Е.В., Зайцева М.А. Коллективная монография. Саратов, 2015. С. 6-32.

Model of formation of readiness of the future officers to educate themselves

Vladimir A. Zolotarev, advanced students' work at a military institute, Saratov military Institute of National Guard troops of Russia;

158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;

E-mail: vovavanboy2015@yandex.ru

The notions «self-education» and «readiness for self-education», the issue of readiness development for self-education in terms of cadets' independent work are considered in the article. Readiness for self-education is seen as a professional skill of a military specialist. Peculiarities of cadets' independent work in a military higher educational institution are identified. A model of the formation of readiness for self-education, which will allow for the optimization of the process of formation. Classical principles, methods and means of educational process organization in a higher educational institution underlie the model. Factors influencing the process of readiness development for self-education are pointed out. Integrity of the whole development process is shown to be achieved by the correlation between the structural components of self-education and reveals itself in independent work. The components of the strategy of readiness development for self-education are outlined. The results of the research define the criteria and levels of readiness.

Keywords: self-education, readiness for self-education, independent work in a higher educational

institution.

References

1. Eisenberg AJ Self-education: history, theory and current problems: a manual for schools. М., 1986. 126 p.
2. Gromtseva A.K. Formation at schoolboys gotovnosti to self: a tutorial. М.: Prosveschenie, 1983.
3. Kodzhaspirova G.M. Pedagogy: Textbook. for students. obraz. media institutions. prof. education. М., 2003. 352 p.
4. Kodzhaspirova G.M. The culture of professional self-education teacher. М.: Science and Life, 2000. 246 p.
5. Kozlov O. A. Essence and content of professional training of cadets of the internal troops of the Ministry of internal Affairs// Scientific and political journal "Public service"/ Institute of state service and administration of Russian presidential Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation, 2016. No 3, p. 63.
6. Pidkastyi P.I., Friedman L.M., Garunov M.G. Psychological and didactic reference teacher vysshey school. М.: Russian Pedagogical Society, 1999. 276 p.
7. Paradise, B.F Preparing for self-educational activity // Education. 1977. № 1. S. 8.
9. Serikov G.N. Self-education: improving the training of students. Irkutsk: Because of universiteta Irkutsk, 1992. S. 34.
8. Serikov G.N. Self-education in human life. Bulletin of South Ural State. Univ Chelyabinsk: South Ural State University, 2001. Vol. 1. P. 21.
9. Serikov G.N. Self-education: improving the training of students. Irkutsk: Because of universiteta Irkutsk, 1992. S. 9.
10. Teaching encyclopaedic dictionary / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. М.: Currency entsiklopediya, 2008. 252 p.
11. Russian Pedagogical Encyclopedia / hl. Ed. V.V. Davydov. М.: Great Russian Encyclopedia, 1993. Vol.1. S. 596-597.
12. Aleksandrova E.A. Metodologia kulturnih praktik samostoiatelnoi raboti studentov // Organizacia samostoiatelnoi raboti studentov. Saratov, 2015. S. 6-32.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «РИСК»

Н.С. Кырлан

Н.С. Кырлан – адъюнкт, Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации;
158, ул. Московская, г. Саратов, Россия;
E-mail: vovavanboy2015@yandex.ru

В статье рассматриваются подходы к определению понятия риск и свойства рисков. Проанализированы основные трактовки риска, предлагаемые ведущими российскими и зарубежными учеными. На основе обобщения основных теоретических подходов выделены признаки, позволяющие охарактеризовать сущность риска.

Ключевые слова: риск, потери, обоснованность, неопределенность, обдуманность.

На протяжении всей жизни человек встречает на своем пути множество препятствий и испытаний, которые неизбежно сопровождаются рисками. Риск встречается в самых различных сферах деятельности человека, что неразрывно связано с влиянием разнообразных факторов на исход дела. Отсюда следует объемный перечень понятий слова «риск».

Многим ученым уже известен тот факт, что проследить точное возникновение данного понятия не представляется возможным. В настоящее время существует масса мнений о его происхождении. Одни исследователи считают, что оно произошло от арабского слова, вторые – от греческого, третьи – от французского, испанского или итальянского. В любом случае оно звучит практически одинаково и означает одно и то же: *ridsikon*, *ridsa* (греч.) — утес, скала; *risco* (исп.) — отвесная скала; *risiko* (итал.) — опасность, угроза; *risicare* (итал.) — лавировать между скал; *risque* (франц.) – опасность. Как видим, смысл слова «риск» один – опасность.

Неоднозначная трактовка свойств и элементов риска, разнообразие мнений о сущности этого понятия объясняется его многоаспектностью. Риск – это сложное явление, имеющее множество несхожих, либо вовсе противоположных, реальных оснований. Таким образом, возникает симбиоз множественных определений, объясняющих значение риска с разных точек зрения.

Рассмотрим лишь несколько имеющихся подходов к толкованию слова «риск»:

1. Самым распространенным суждением о риске является возможность опасности или неудачи. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегов раскрывает понятие «риск» как возможность опасности с риском для жизни и действие наудачу в надежде на счастливый исход [4, с. 234]. В «Психологическом словаре» (1983) риск определяется как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха [5, с. 198].

Некоторые исследователи также отмечают, что ситуация риска содержит в себе элементы опасности (Renn, 1985). У. Бек (Beck, 1996, 2006) понимает под риском систематическое взаимодействие с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации. [2, с. 11].

Опасность может исходить от внешних воздействий и от действий самого человека (Котик М. А., 1981). Причинами ненамеренных опасных действий человека являются его упущения и промахи, а причинами намеренных опасных действий – заблуждения и нарушения. При наличии достаточно высокой оценки собственных способностей, возможностей и усилий человек делает субъективную оценку ситуации для себя как менее рискованной, чем она видится наблюдателем или исследователем со

стороны.

2. Следующим в нашем списке суждений рассмотрим понимание риска как деятельности, осуществляемой в надежде на удачу. В словаре В. Даля рисковать, рискнуть означает «...пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, отважиться, идти на авось, делать что без верного расчета, подвергаться случайности, действовать смело, предприимчиво, надеясь на счастье, ставить на кон (от игры); рисковать что или чем, подвергаться чему, известной опасности, превратности, неудаче».

В ситуациях, связанных с шансами, в которых результат зависит от случая, уровень риска значительно ниже, чем в ситуациях навыка, где итог связан с возможностями индивида, который считает, что от него что-то зависит.

3. Существует также мнение, что непременным свойством риска является возможность выбора из двух или более возможных вариантов, решений, действий. Основной упор такого суждения делается на необходимости выбора из имеющихся возможных альтернатив, где хотя бы один из вариантов может закончиться неблагоприятным исходом. Так, В.В. Ойгензихт (1987) полагает, что существует риск как «выбор варианта поведения с учетом опасности, угрозы, возможных последствий». Такой выбор происходит между наименее привлекательной, но более надежной стратегией и более привлекательной, но менее надежной. По мнению некоторых исследователей (Альгин А.П., 1989, Зубков В.И., 1998, Ибрагимовой В.С., 1998) риск возможен лишь там, где присутствует возможность выбора. Однако с таким суждением трудно согласиться.

С точки зрения А.П. Альгина, Я.Д. Вишнякова и Н.Н. Радаева, риск является деятельностью, связанной с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели [1, с. 19].

«Наиболее характерная черта рискованных задач – наличие неопределенности, то есть того, что исходы, которые будут получены лицом, принимающим решение, зависят от событий, которые невозможно предвидеть с полной определенностью» [3, с. 52].

Оценка вероятности происходит с учетом как объективного, так и субъективного содержания риска. Здесь необходимым элементом понятия «риск» представлен субъект, оценивающий риск как объективное проявление случайности.

Объективное содержание риска не зависит от человеческой воли и сознания. Его можно идентифицировать, оценивать и предсказывать на базе фундаментальных закономерностей. Вредоносные воздействия природы (ураганы, землетрясения и т.д.) или иные случайности, последствия, не зависящие от рискованных решений и связанных с ними действий человека –

это и есть объективные риски.

Субъективная составляющая риска играет значительную роль в поведении человека, процесс принятия решения подвержен при этом влиянию многих факторов. Эта составляющая связана с активностью человека, которая может быть как предсказуемой, так и непредсказуемой. Эта сфера риска относится к ментальному состоянию индивидуума, который попадает в ситуацию неопределенности или сомнений относительно последствий некоторого события.

В целом, можно выделить ряд общих свойств, которые связаны с понятием и проявлением риска:

риск является многомерной характеристикой будущих состояний мира;

риск связан со случайными явлениями и процессами;

проявление риска является условным событием;

риск проявляется через взаимодействие природы, человека и техносферы;

риск является измеримой величиной.

Успешность прогнозируемого результата в ситуации риска напрямую зависит от разумности принятого в итоге решения. Выявить виды опасности и неопределенности можно с помощью восприятия и анализа рисков, т.е. учесть вероятность того, что при воздействии данного фактора произойдут определенные нежелательные события, которые отрицательно повлияют на достижение целей. Такой анализ включает в себя продумывание методов снижения рисков, либо уменьшения неблагоприятных последствий.

К.-Э. Вернерид (Warneryd, 1988) отмечает, что при исследовании отношения к риску нельзя ограничиваться объективно заданными характеристиками рискованности ситуации (вероятность успеха или проигрыша), необходимо учитывать особенности восприятия и оценки степени риска самими субъектами [2, с. 59]. Эта субъективная оценка во многом зависит от их субъективной оценки благоприятности условий и собственных возможностей достижения успеха. При высокой оценке собственных способностей и усилий человек может субъективно оценивать ситуацию для себя как менее рискованную, чем она представляется внешнему наблюдателю или исследователю.

Как пишет О.Д. Ситковская (1998), риск считается оправданным, если действие соответствует современным научным знаниям и опыту; поставленная цель не могла быть достигнута не связанными с риском действиями; лицо предприняло все возможные меры для предотвращения вреда; риск не должен быть заведомо сопряжен с угрозой перечисленных в законе тяжких последствий. Речь идет, таким образом, во-первых, о субъективной оценке ситуации рискующим лицом, а во-вторых, об «оценке этой оценки» правоприменителем, который, исходя из формулировки закона проверяет версию о том, что рискующий субъект имел необходимые и

достаточные основания для выбора именно данного варианта поведения, поступил осмотрительно, а не опрометчиво. Именно доказанность, что в основе лежал обоснованный расчет, а не легкомысленный отказ от оценки и прогноза развития ситуации, отличает обоснованный риск от неосторожности [2, с. 32].

При оценке обоснованности риска учитываются специфика деятельности, личностные качества рискующего, а также наличие обстоятельств, ограничивающих или расширяющих возможность принятия решения с максимальным при данных условиях «знанием дела».

Уверенность и особенно самоуверенность могут приводить к сознательному пренебрежению опасностью, к полному игнорированию риска. В этом случае неуспех в достижении цели является для человека полной неожиданностью и может вызвать у него состояние фрустрации. Ведь неожиданная неудача более действует на психику человека, чем ожидаемая с той или иной вероятностью.

В психологии сложились познавательный (когнитивный) и поведенческий (праксиологический), мотивационный и экзистенциальный подходы к пониманию выбора как принятия решения; каждый внес свой вклад в раскрытие регулятивной роли тех или иных процессов – от мыслительных до личностного самоопределения. В работах междисциплинарного характера и в нормативных моделях ставились вопросы о том, обязательно ли условия неопределенности означают условия риска, как измерить (калькулировать) риски, как их предотвращать и т.д. В психологических работах проблема риска ставилась в иных контекстах: ситуационных и диспозициональных факторов риска, внешних оценок и внутренних репрезентаций риска, отношения человека к риску и т.д. Люди с разным интеллектуальным развитием и различным отношением к неопределенности будут принимать решения неодинаково, следуя вызовам неопределенности или отказываясь от действий на основе неполной ориентировки. Если же речь идет об ориентировке в собственных возможностях, целях и смыслах, то ведущими становятся самосознание и личностное самоопределение как составляющие психологической регуляции выбора [6, с. 3].

Значительная часть определений риска связана с двумя утверждениями: риск связан со случайными событиями или процессами; последствия этих событий или процессов являются нежелательными. Вместе с тем для полноты картины необходимо помнить, что проявление риска в общем случае может иметь и позитивные последствия, иначе невозможно понять, почему люди берут на себя риск.

Рассмотрев некоторые подходы, а также ряд общих свойств, которые связаны с понятием и проявлением риска, самым главным его свойством можно считать способность избавления от ситуации неопределенности,

представляющей отсутствие ясности и достоверности, путем совершения определенных действий по принятому решению.

Библиографический список

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989. 188 с.
2. Ильин Е.П. Психология риска. СПб., 2012. 286 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М, 1979. 504 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М., 2006. 944 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999. 440 с.
6. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска// Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40.

Theoretical approaches to determination concepts of risks

N. S. Kyrilan – advanced student in military academy Saratov Military Institute of the National Guard of the Russian Federation
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia

The article examines the approaches and property risks. Analyzed the main risk treatments offered by the leading Russian and foreign scientists. On the basis of generalization of the main theoretical approaches highlighted signs that allow to characterize the nature of the risk.

Keywords: risk, loss, validity, uncertainty deliberation.

References

1. Al'gin A.P. Risk i ego rol' v obshchestvennoj zhizni. M., 1989. 188 s.
2. Il'in E.P. Psihologiya riska. Sankt-Peterburg, 2012. 286 s.
3. Kozeleckij YU. Psihologicheskaya teoriya reshenij. M., 1979. 504 s.
4. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. 4-e izd., dop. M., 2006. 944 s.
5. Psihologicheskij slovar' / Pod red. V. P. Zinchenko. 2-e izd., pererab. i dop. M., 1999. 440 s.: il.
6. Kornilova T.V. Princip neopredelennosti v psihologii vybora i riska// Psihologicheskie issledovaniya: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015. T. 8. № 40.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ РОССИИ

Ю.В. Кутлыев

Кутлыев Юрий Владимирович – адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии, Саратовский военный Краснознаменный институт внутренних войск МВД России;
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;

E-mail: kutlyev1981@mail.ru

Цель статьи – выделить и реализовать на практике педагогические условия, позволяющие эффективно применять в процессе изучения криминологии междисциплинарную образовательную технологию, обеспечивающую формирование продуктивного мышления будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Развитое продуктивное мышление является важным фактором готовности офицера войск национальной гвардии России к профессиональной деятельности. Важнейшей задачей, решаемой в процессе развития продуктивного мышления, по мнению автора статьи, является задача развития у курсантов военного вуза информационно-прогностической компетенции. В качестве примера использования междисциплинарной технологии как инструментария для развития продуктивного мышления предлагается авторская методика проведения занятий по теме «Криминологическое прогнозирование и планирование борьбы с преступностью», входящей в содержание учебной дисциплины «Криминология». Особенности междисциплинарной образовательной технологии, используемой при проведении занятий по криминологии, определяются как содержанием образовательной программы по специальности 40.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности», так и целью применения технологии, направленной на развитие продуктивного мышления курсантов военного вуза.

Ключевые слова: продуктивное мышление, информационно-прогностическая компетенция, междисциплинарная образовательная технология, войска национальной гвардии России, криминологическое прогнозирование.

Актуальность настоящей статьи подтверждается теми преобразованиями, которые осуществляются в настоящее время в войсках национальной гвардии России. Непрерывно возрастающий уровень значимости и насыщенности общественной и военно-политической информации потребовали существенных изменений в информационной политике, проводимой органами военного управления внутренних войск МВД России (в настоящее время – органами управления национальной гвардией России) [1]. Информационное обеспечение деятельности национальной гвардии по своей значимости в процессе реализации задач военной безопасности государства выходит на новый уровень, что, в свою очередь, требует от офицеров национальной гвардии России готовности к эффективному использованию в своей профессиональной деятельности новейших информационно-коммуникационных технологий. Продолжение государственной политики в области информатизации вооруженных сил России в системе высшего военного образования реализуется, с одной стороны, значительным обновлением информационно-технологического оснащения учебного процесса, с другой стороны – созданием новых образовательных технологий, направленных на совершенствование подготовки курсантов военных вузов. Новые принципы развития и реализации информационной политики в области национальной безопасности приводят к новому осмыслению феномена готовности офицеров войск национальной гвардии к профессиональной деятельности.

Готовность офицера к профессиональной деятельности означает, в частности, что офицер владеет глубокими знаниями информационной среды и законов ее функционирования, умеет ориентироваться в информационных потоках, всегда готов к демонстрации мобильности и компетентности в процессе выполнения своего профессионального долга. Компетентность офицера проявляется в умении продуктивно мыслить в процессе решения профессиональных задач высокого уровня сложности.

Показателем продуктивности мышления является наличие у офицеров развитой информационно-прогностической компетенции. Информационно-прогностическая компетенция определяется нами как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности офицера войск национальной гвардии России, необходимых офицеру для принятия эффективного информационного решения. Под информационным решением мы понимаем такое решение, эффективность которого зависит от умения офицера получить необходимую для принятия решения информацию, квалифицированно ее обработать и осуществить прогноз последствий принимаемого решения. Таким образом, понятие информационно-прогностической компетенции уточняет и дополняет понятие управленческо-прогностической компетенции с позиции информационного подхода к анализу профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии России. Полученные нами результаты расширяют область исследования педагогической науки, направленной на изучение вопросов подготовки курсантов военных вузов к управленческой и прогностической деятельности. Родственным понятием для информационно-прогностической компетенции является информационно-прогностическая компетентность, понимаемая нами как интегративная характеристика личности офицера национальной гвардии, отражающая готовность и способность офицера к принятию решения, эффективность которого определяется умением прогнозировать последствия принимаемого решения на основе использования актуальных информационных ресурсов.

В условиях информатизация всех сфер человеческой деятельности управленческую деятельность офицера национальной гвардии России уместно рассматривать в контексте управления информационными системами. Отсюда следует, что успешность управленческой деятельности офицера зависит от уровня владения им информационно-прогностической компетенцией.

В настоящей статье предлагается методика развития продуктивного мышления курсантов военного вуза. В рамках реализации поставленной цели решается задача развития информационно-прогностической компетенции курсантов военных вузов в процессе изучения учебной дисциплины «Криминология». В качестве темы учебных занятий нами выбрана тема «Криминологическое прогнозирование и планирование борьбы с

преступностью». Традиционно при изучении указанной темы обсуждаются понятия криминологического прогноза и криминологического прогнозирования. Рассматриваются задачи и практическая значимость криминологического прогнозирования, социальные и юридические аспекты криминологического прогнозирования. Особое место уделяется вопросам научности и достоверности криминологического прогнозирования.

Предлагаемая нами методика проведения занятий по криминологическому прогнозированию основана на активном использовании междисциплинарной образовательной технологии. Междисциплинарная образовательная технология рассматривается нами как компонент системы продуктивного образования, осуществляемого в процессе выполнения курсантами самостоятельной работы.

В соответствии с авторской концепцией, реализация продуктивного образования в военных вузах предполагает обеспечение курсантов самостоятельной учебной деятельностью в рамках выполняемого ими проекта. Психолого-педагогические условия, сопровождающие процесс работы курсанта над проектом, направлены на развитие заинтересованности и готовности курсанта к самоорганизации, самоопределению в образовательном и профессиональном пространстве.

Как показал проведенный нами анализ, необходимые для развития информационно-прогностической компетенции образовательные технологии должны соответствовать требованиям интегративного подхода [2, 3]. В настоящей работе междисциплинарная интеграция трактуется как образовательная технология, целью которой является создание таких интегрированных проектов, в которых межпредметные связи определяют целостность подхода к систематизации знаний, организации учебно-познавательной деятельности и формированию мировоззрения обучаемых.

В проводимом нами исследовании междисциплинарная образовательная технология представлена как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, осуществляемых курсантами при выполнении междисциплинарного проекта в рамках самостоятельной работы при изучении темы «Криминологическое прогнозирование и планирование борьбы с преступностью». В качестве прогнозируемого и диагностируемого результата применения междисциплинарной образовательной технологии выступает приобретение курсантами информационно-прогностической компетенции, способствующей развитию у курсантов продуктивного мышления.

Основная образовательная программа высшего образования по специальности 40.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности» направлена на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по данному направлению, утвержденного приказом Минобрнауки России от

17.01.2011 г. № 39.

В рамках специальности осуществляется подготовка квалифицированных кадров органов внутренних дел в области юриспруденции, формирование общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций.

Область профессиональной деятельности курсантов включает: разработку и реализацию правовых норм, правовое обеспечение национальной безопасности, обеспечение законности и правопорядка, юридическое образование и правовое воспитание.

Специалистом по специальности 40.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности» решаются следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: разработка нормативных правовых актов; обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; составление юридических документов; оказание юридической помощи, консультирование по вопросам права; осуществление правовой экспертизы нормативных правовых актов.

Целью работы над проектом «Логика и информационные технологии в профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии России», предлагаемого для выполнения курсантами в качестве самостоятельной работы, является формирование у курсантов логического мышления, логических знаний из различных областей логики и умений применять эти знания на основе использования информационных технологий в области криминологического прогнозирования.

Целью выполнения проекта является:

- сформировать у будущих офицеров умение и готовность применять средства вычислительной техники для решения служебно-боевых задач в сфере профессиональной деятельности;

– сформировать у будущих офицеров внутренних войск умения и навыки целесообразной организации практической деятельности на основе использования современных информационных технологий;

– ознакомить курсантов с теми видами профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии России, задачами и методами его работы, в которых применение информационных технологий наиболее эффективно.

Ядром междисциплинарной интеграции в рамках выполняемого проекта являются понятия, изучаемые в таких дисциплинах, как логика, информационные технологии, дисциплины правового цикла.

Суть выполнения проекта сводится к подготовке курсантами набора теоретических и прикладных положений, организованных в два раздела.

Раздел 1 «Элементы прикладной логики» включает методы и средства логики, являющиеся определяющими инструментами в решении прикладных

задач. В математической логике разрабатываются методы, использующиеся для анализа различных процессов, в том числе и информационных, с помощью специализированных компьютерных программ. Деонтическая логика используется для моделирования логической структуры правовой нормы. Моделирование и анализ правовых норм достигается на основе формализации языка права с привлечением экспертных систем. Изучение деонтической логики развивает способность анализировать правоотношения, являющиеся объектами профессиональной деятельности, юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства. Правильное оформление юридических и служебных документов, квалифицированное применение нормативных правовых актов в конкретных сферах юридической деятельности, также является предметом изучения деонтической логики.

Раздел 2 «Информационные технологии в криминологии» содержит основные положения по использованию информационных технологий в правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности. Процесс информатизации, связанный с внедрением информационных и коммуникационных технологий во все сферы жизни общества приводит к необходимости создания, внедрения, анализа и сопровождения информационных систем в профессиональной деятельности офицеров национальной гвардии России.

Заключение. Опыт работы над проектом «Логика и информационные технологии в профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии России» позволяет утверждать, что реализация системы продуктивного образования в учебном процессе военного вуза требует эффективной организации самостоятельной работы курсантов вуза [4, 5, 6]. Близкими к обсуждаемой теме являются работы О.П. Пузикова [7, 8], в которых осуществлена разработка, обоснование и реализация системы формирования управленческо-прогностической компетенции у курсантов военных вузов, а также определены и апробированы педагогические условия ее эффективного функционирования.

Библиографический список

1. Волошко В.С., Лутовинов В.И. Военная политика и военная безопасность Российской Федерации в условиях глобализации. М., 2007. С. 351-354.
2. Варенцов М.А., Стародубцев М.П. Интеграция междисциплинарных знаний как основа развития компетенций курсантов военных вузов внутренних войск МВД России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 5 (111). С. 175-179.
3. Варенцов М.А. Развитие профессиональных компетенций курсантов военных вузов посредством интеграции междисциплинарных знаний // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 7 (113). С. 38-43.
4. Елагина В.С., Хайрулин Ш.Ш., Хайрулина Н.Н., Рогожин В.М. Самостоятельная работа курсантов как ведущая форма учебной деятельности в военном вузе //

Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24632>

5. Сысенко О.Р. Организация самостоятельной работы курсантов образовательных учреждений МВД России при подготовке к занятиям по криминалистике // Омский научный вестник. 2013. №5 (122). С. 167-170.

6. Шаламов В. В. Развитие познавательной компетентности обучающихся образовательных учреждений системы МВД России в процессе самостоятельной работы : метод. рек. для преподавателей. Екатеринбург, , 2012. 24 с.

7. Пузиков О.П. Содержание системы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза// Научно-информационный журнал «Армия и общество». 2015. № 1. URL: <http://nic-nauka.ru/armya-i-obscestvo/>

8. Пузиков О.П. Методологические основы построения системы формирования управленческо-прогностической компетенции у курсантов военных вузов// Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 1 (39). С. 30-36.

The interdisciplinary educational technology as means of development of productive thinking of students of military universities of russia

Yuriy V. Kutlyev – advanced students' work at a military institute, Saratov military Institute of National Guard troops of Russia;
158, Moskovskaya street, Saratov, Russia;
E-mail: kutlyev1981@mail.ru,

The purpose of this article is to identify and implement pedagogical conditions, which allow implementing effectively the interdisciplinary educational technology during the process of studying criminology that supports formation of productive thinking of the future officers of National Guard troops of the Russian Federation. The developed productive thinking is an important factor of readiness of the officer of the troops of the national guard of Russia to professional work. As the most important tasks in the development process of productive thinking, according to the author's opinion, is a competence development of cadets of the military University information-prognostic. As an example of the use of interdisciplinary technology as tools for development of productive thinking the author offers a technique of training on the theme "Criminological forecasting and planning of the fight against crime", part of the content of the discipline "Criminology". The features of the interdisciplinary educational technologies used in conducting classes on criminology are defined as the content of the educational program in the specialty 40.05.01. "Legal national security", and the purpose of the use the technology aimed at the development of productive thinking of students of the military University.

Keywords: Productive thinking, information-prognostic competence, interdisciplinary educational technology, National Guard troops of Russia, criminological forecasting.

References

1. Voloshko V. S., Lutovinov V. I. Military policy and military security of the Russian Federation in the conditions of globalization. Moscow, 2007. P. 351-354.

2. Varentsov M. A., Starodubtsev M. P. Integration medicinegeneric knowledge as a basis for the development of competences of students of military universities, interior troops of the MIA of Russia // scientific notes of the University. P. F. Lesgaft. 2014. № 5 (111). P. 175-179.

3. Varentsov M. A. Development of professional competencies of cadets of military higher

education institutions through the integration of interdisciplinary knowledge // Scientific notes University. P. F. Lesgaft. 2014. № 7 (113). P. 38-43.

4. Elagina V. S., Khairulin S. S. Khairulin, N. N., Rogozhin V. M. Independent work of students as the main form of learning activities in a military higher education institution // Modern problems of science and education. 2016. No. 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24632>

5. Sysenko O. R. the Organization of independent work of cadets at educational institutions of the MIA of Russia in the preparation for classes in criminalistics // Omsk scientific Bulletin. 2013. №5 (122). P. 167-170.

6. Shalamov V. V. Development of cognitive competence of students in educational institutions of the MIA of Russia in the process of independent work : the method. rivers. for teachers. Yekaterinburg, 2012. 24 p.

7. Puzikov O. P. content of the system of management-prognostic competence of cadets of military higher educational institutions / O. P. Puzikov // Scientific and information magazine "Army and society". 2015. № 1. [Electronic resource]. Mode of access: <http://nic-nauka.ru/armya-i-obschestvo/>

8. Puzikov O. P. Methodological bases of construction of system of management-prognostic competence of the cadets of military universities / O. P. Puzikov // Education. Science. Innovation: the southern dimension. 2015. № 1 (39). P. 30-36.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКА ВОЕННОГО ВУЗА

Р.Д. Кукарцев

Кукарцев Ринат Дмитриевич – старший преподаватель кафедры обеспечения ракетным топливом и горючим, Вольский военный институт материального обеспечения (филиал) ФГКВБОУ ВО Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 412900, ул. М. Горького дом 3, г. Вольск, Саратовская область, 3nov@mail.ru.

Процесс формирования и развития профессиональной карьеры молодых специалистов в стенах военного вуза невозможен без организационно-педагогического и психологического сопровождения. Инструментарий такого сопровождения должен быть комплексным, использование которого предполагает, как традиционные, так и проектные подходы. Совокупность предлагаемых форм, методов и приемов психолого-педагогического взаимодействия представляют собой специфические инструменты с помощью которых решается задача готовности выпускников к формированию и развитию профессиональной карьеры. Инструментарий предложен к рассмотрению по видам деятельности обучающихся в разрезе образовательного процесса в военном вузе и может быть использован в исследовании профессиональной карьеры и сопряженных с ней аспектов.

Ключевые слова: профессиональная карьера, профессиональная компетентность, сопровождение и развитие профессиональной карьеры, инструментарий, портфолио развития профессиональной карьеры, готовность к развитию профессиональной карьеры.

Профессиональная деятельность как основная форма трудовой активности военного специалиста играет существенную роль в его жизни,

социальном развитии, самореализации и самоутверждении в современном обществе. Особенность прохождения офицером своего служебного пути состоит не только в развитии его как личности и становлении как субъекта служебной деятельности, но и в периодическом изменении характера этой деятельности, что обуславливает процесс взаимозависимости военнотружущего и воинской службы. Это определяет необходимость изучения функционирования системы «человек-профессия», обоснования рекомендаций по сопровождению и развитию профессиональной карьеры выпускников военных образовательных учреждений.

Для успешного управления развитием профессиональной карьеры будущего военного специалиста необходимо эффективное организационно-педагогическое и психологическое сопровождение карьеры молодого военного специалиста уже на самых ранних этапах его профессионального становления. Формами такого сопровождения в военном вузе могут быть:

диагностика профессионального потенциала выпускника;

анализ факторов, детерминирующих профессиональное развитие: возраста, профессионального опыта и квалификации, уровня профессионального образования и подготовки, состояния здоровья и др.

изучение вектора профессиональной направленности будущего военного специалиста: уровня притязаний и рефлексии, мотивации к достижениям, ценностных ориентаций и профессиональных установок;

собеседование по вопросам профессиональной карьеры как с выпускником, так и с его командирами, куратором, наставниками;

составление совместно с выпускником карьерограммы [1], основными аспектами которой должны быть: текущий уровень развития профессиональных, социально-психологических и деловых качеств выпускника; направление профессионального развития выпускника с четко сформулированными этапами и временными ориентирами профессионального роста; требования к развитию профессиональных и личностных качеств выпускника со стороны органов военного управления Министерства обороны РФ (МО РФ); программа содействия профессиональному и личностному росту выпускника (обучение, кураторство, наставничество, индивидуальные задания и пр.); индивидуальная программа мотивации достижений; контроль и самоконтроль выполнения программы, ее корректировка в соответствии с текущими планами кадрового резерва органов военного управления или запроса заказчика в лице МО РФ.

На основе разработанной карьерограммы совместно с выпускником необходимо разработать индивидуальный перспективный план развития военно-профессиональной карьеры выпускника, который в свою очередь состоит из разделов:

индивидуальные персональные данные выпускника;

цели деятельности выпускника;
план достижения выпускником поставленных целей;
мониторинг реализации выстроенного плана достижений;
сведения о планируемом распределении выпускника и продолжении дальнейшего обучения;
выводы по результатам мониторинга достижения выпускником поставленных целей.

В качестве инструмента фиксации и оценки достижений выпускником поставленных целей, как показывает практика, целесообразно каждому выпускнику вести портфолио развития профессиональной карьеры выпускника (ПРПКВ), представляющее собой пакет документов в бумажном и электронном варианте, который отражает все достижения курсанта (академические, личные). Портфолио составляется в таком стиле, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие с научными руководителями, преподавателями и кураторами в военном вузе в период обучения, а также со специалистами органами военного управления МО РФ (заказчиком) после окончания высшего военного учебного заведения. Традиционно структура портфолио включает разделы, рубрики и материалы. Разделы в ПРПКВ по нашему мнению могут быть следующими: личные достижения (патенты на изобретения, удостоверения на рационализаторские предложения, дипломы за участие в конкурсах на лучшую научную (изобретательскую) работу, в выставках и других учебных и научных площадках, сертификаты за участие в научных конференциях и др.), а рубрики – такие, как: банк идей военного специалиста, база данных личных учебных и научных работ, диагностическая карта выпускника, анкета самоанализа, служебные характеристики командного состава, отзывы руководителей практик и стажировок и т.д. ПРПКВ имеет несколько функций: собирательную (сбор всевозможных документальных подтверждений успехов); диагностическую (позволяет оценить уровень достижений и выявить сильные стороны); рефлексивную (дает возможность осмыслить наработанные профессиональные знания, навыки и умения, сформированные общие и профессиональные компетенции, наметить пути развития служебного и личностного потенциала). Как вариант ПРПКВ может включать следующие пункты: профессионально составленное, отвечающее современным требованиям резюме, список пройденных учебных дисциплин, междисциплинарных курсов (МДК) по основной специальности и связанных с ней областей знания, включая дополнительную специализацию, специализированные семинары, брейн-ринги по специальности и мастер-классы ведущих преподавателей; список внеучебных мероприятий; перечень должностей, где на практике применяются навыки лидерства (например, старшина курса, заместитель командира взвода, командир отделения, председатель военно-научной секции курсантов, старший научно-

исследовательской группы курсантов, наставник курсантов младших курсов и т.д.); описание карьерного потенциала и готовности к профессиональной карьере в области приобретения навыков и опыта; рекомендации ведущих преподавателей, руководителей курсовых работ (проектов), выпускных квалификационных работ, учебных, производственных, войсковых, преддипломных практик и стажировок. У документа двойное предназначение: оценка учебных успехов и научных достижений выпускника, с одной стороны, а с другой – оценка его готовности к профессиональной карьере. Во-первых, ПРПКВ служит инструментом оценки, изменяющейся во времени по мере документально подтвержденного развития готовности к обучению и профессиональному росту в период обучения в военном вузе. По мере освоения учебных дисциплин и МДК портфолио отображает достижения курсанта в приобретении навыков и компетенций, необходимых для успешной профессиональной карьеры. На наш взгляд, ПРПКВ является оптимальным способом подведения итогов учебных и научных достижений курсанта после консультаций с научным руководителем, профессорско-преподавательским составом кафедр, командованием факультета и создает возможности для дальнейшей научно-исследовательской карьеры (например, поступление в адъюнктуру, аспирантуру). Во-вторых, ПРПКВ является важным инструментом передачи в расширенном объеме деловой, служебной и личностной информации о выпускнике командирам частей (соединений), где молодой специалист будет продолжать военную службу. Таким образом, карьерный портфолио является эффективным оценочным и информационным средством сопровождения и развития карьеры, который содержит гораздо больше информации для понимания, чем стандартное резюме (служебная характеристика). Профессиональное и полное ПРПКВ позволяет командирам всех степеней легко просмотреть уровень подготовки и широкий спектр умений и способностей выпускника, тем самым создает условия для принятия оптимального кадрового решения. Проведенный анализ отзывов на выпускников военного вуза за последние 5 лет показывает, что командирам частей и соединений МО РФ не хватает информации для объективной оценки профессионального уровня и личностных качеств выпускников. Поэтому качественно составленное ПРПКВ может помочь молодому офицеру привлечь внимание командиров и начальников подчеркнуть его конкурентные преимущества по сравнению с другими претендентами на соответствующую должность.

С позиции системного подхода сопровождение и развитие профессиональной карьеры выпускника предполагает учет всех воздействующих факторов, фиксирование внимания на взаимосвязанных элементах [2]. Наряду с системным подходом в теории и практике управления карьерой в последние годы все большее распространение

получает проектный подход к развитию профессиональной карьеры выпускника в военном вузе. В таблице 1 представлен вариант фрагмента инструментария сопровождения и развития профессиональной карьеры выпускника, который мы предлагаем использовать в военном вузе в периодически изменяющихся условиях освоения основной образовательной программы.

В современном высшем военном учебном заведении существует возможность создания условий для формирования эффективной системы развития профессиональной карьеры у курсантов уже в процессе обучения, начиная с первого курса. Для реализации этой задачи на наш взгляд в военном вузе необходимо создать ряд условий:

1. Перестроить учебные планы специальностей в соответствии с программами развития и наработки профессиональных (военно-профессиональных) компетенций.

Таблица 1 – Организационно-педагогический и психологический инструментарий сопровождения и развития профессиональной карьеры выпускника по видам деятельности в военном вузе (вариант)

| Вид деятельности | Цель | Инструментарий |
|---|---|--|
| Учебная деятельность (Ведущие кафедры) | Повышение профессиональной компетенции | Выполнение выпускной квалификационной работы выпускниками по заказу органов военного управления Организация прохождения практик и стажировок выпускниками в частях и соединениях в соответствии с видовой притязательностью |
| Внеаудиторная деятельность (Базовая кафедра) | Повышение мотивации готовности к профессиональной карьере | Проведение на базе ВОУ сборов выпускников-специалистов частей и соединений военного округа, участие в них курсантов старших курсов Тематические встречи с выпускниками вуза, с ветеранами военной службы по вопросам патриотического воспитания и профессионального развития Участие выпускников в профессиональных конкурсах типа «Армейский запас» |
| Научно-исследовательская деятельность (Ведущие кафедры) | Повышение уровня профессиональной подготовки | Выполнение исследовательских работ в военно-научных секциях в соответствии со специальностью Участие выпускников в научно-исследовательских, рационализаторско-изобретательской работе Участие в военно-научных конференциях, форумах, выставках научных достижений, |

| | | |
|---|---|---|
| | | олимпиадах по специальности на различном уровне |
| Профессионально-консультационная деятельность (Служба профессиональной карьеры) | Актуализация процесса личностного и профессионального самоопределения | Групповые и индивидуальные консультации по вопросам готовности к профессиональной деятельности Консультирование по результатам углубленной диагностики выпускников Индивидуальные консультации для изучения личностных особенностей курсантов, специфики их учебной деятельности, способов разрешения проблемных ситуаций |
| Мониторинговая деятельность (Служба профессиональной карьеры) | Оценка карьерных компетенций, готовности к профессиональной карьере | Углубленная диагностика по указаниям руководства вуза и рекомендациям заказчика (представителя органов военного управления МО РФ) Анкетирование по уровню профессиональной подготовки по специальности Анкетирование с целью определения выбора должностей по специальности Самоанализ профессиональной подготовки и готовности к профессиональной карьере Ведение ПРПКВ выпускника |

2. В процессе обучения с целью оценки уровня сформированности и развития профессиональных и карьерных компетенций необходимо ввести ряд рубежных контрольных точек (промежуточные аттестации: 1 семестр – входной контроль, 4, 6 и 8 семестры – промежуточный контроль, 9 семестр – итоговый контроль).

3. Ввести в учебный процесс в качестве дополнительной образовательной программы комплексную программу организационно-педагогического и психологического сопровождения карьеры будущего специалиста на основе дифференцированного подхода.

4. Внедрить программу индивидуального наставничества выпускника. Наставником назначать профессиональных психологов, опытных специалистов-практиков, из числа как преподавателей военного вуза, так и специалистов из войск (сил), который будет работать в режиме мастер-класса в очной и дистанционной форме. В ходе предлагаемой программы у курсанта как у будущего специалиста предполагается формировать стиль взаимоотношений с руководством.

5. Создать условия в военном вузе для организации на постоянной основе непосредственного делового контакта курсантов и добившихся значительных карьерных успехов военных профессионалов (открытые конференции с участием военных профессионалов и курсантов;

экспериментальные научно-исследовательские группы из курсантов, решающие реальные задачи в интересах Вооруженных сил РФ и др.).

6. Внедрить в практику кадровых служб военного вуза оформление курсантского карьерного портфолио и обеспечить возможность его документального накопления как на бумажном, так и на электронном носителе. Такое курсантское карьерное портфолио должно перерасти в ПРПКВ, как обязательного документа в личном деле выпускника.

7. Установить условную взаимосвязь между существующей в военных вузах балльно-рейтинговой системы оценки знаний курсантов с прообразом должностного роста, когда набор определенного количества баллов и складывающаяся из них оценка на каждом этапе аттестации служит своего рода моделью должностного роста. Так у курсантов закладывается установка на готовность к развитию профессиональной карьеры через наработку требуемых компетенций и их регулярную оценку.

Итак, организационно-педагогическое, психологическое сопровождение и развитие профессиональной карьеры выпускника военного вуза являются совместно-творческой деятельностью, способствующее раскрытию карьерного потенциала выпускника и личностному развитию всех участвующих в нем сторон. Предлагаемый инструментарий для реализации этого процесса должен охватывать все виды деятельности в военном вузе, не быть шаблонно-эталонным, и постоянно совершенствоваться в соответствии с изменяемыми требованиями к деятельности военных профессионалов.

Библиографический список

1. Гриван Е. В. Методические рекомендации «Сопровождение планирования и развития профессиональной карьеры выпускника: индивидуальный перспективный план профессионального развития» М., 2015. 18 с.
2. Могилевкин Е.А., Щербина М.В. и др. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления. // Учебно-практическое пособие. Владивосток, 2006. 280 с.

Organizational and pedagogical tools of maintenance and development of the graduate's professional career in a military institute

R.D. Kukartsev, chief lecturer, Volsk Military Logistics Institute, 412900, Gorky str. building 3, Volsk, Saratov oblast.

The process of formation and development of young specialists' professional career in a military institute is impossible without organizational and pedagogical and psychological maintenance. The tools of such maintenance should be complex which use assumes both traditional, and project approaches. The whole complex of the offered forms, methods and acceptances of psychological and pedagogical interaction represent specific tools by means of which the problem of graduates' readiness for formation and development of professional career is solved. The tools are offered for consideration students' activities in educational process in a military institute and can be used in a research of professional career of young specialists and the aspects integrated.

Keywords: professional career, professional competence, maintenance and development of professional career, tools, portfolio of professional career development, readiness for

development of professional career.

References

1. Grivan E. V. Metodicheskie rekomendatsii «Soprovozhdenie planirovaniya i razvitiya professional'noj kar'ery vypusknika: individual'nyj perspektivnyj plan professional'nogo razvitiya. M., 2015. 18 s.
2. Mogilevkin E.A., SHHerbina M.V i dr. Kar'era molodogo spetsialista: teoriya i praktika upravleniya. //Uchebno-prakticheskoe posobie. Vladivostok, 2006. 280 s.

ГУМАНИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Н.В. Саяпин

Саяпин Николай Васильевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры технологического образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

E-mail: sayapinnv@gmail.com

В статье рассматривается гуманизация процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии в рамках многоуровневой системы образования в вузе. Данный процесс может быть реализован если в процессе профессионально-педагогической подготовки будет реализована педагогическая поддержка и сформирована технологическая культура, которая опирается на технологическую грамотность, технологическую образованность, технологическую компетентность и технологическое мировоззрение.

Ключевые слова: гуманизация, технология, технологическое образование, педагогическая поддержка, технологическая культура.

Модернизация нынешнего технологического образования направленная на гуманизацию предусматривает обновление содержания и структуры профессионального образования. Ее целью в настоящее время является подготовка высококвалифицированных будущих учителей технологии, конкурентоспособных на рынке труда, владеющих своей профессией, социально мобильных, комплексно подготовленных к профессионально-педагогической деятельности в систематически меняющихся условиях сегодняшнего времени.

Гуманистическая реальность в обществе такова, что от творческого человека, в частности учителя, требуют признавать и учитывать потребности и права других людей, толерантного отношения к образу жизни окружающих, умения взаимодействовать в социуме - приходить к соглашению и кооперироваться для достижения общих целей. Все эти способности и качества личности развиваются в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технологии в условиях вуза, который

достаточно сложен, так как отношение преподавателя к обучающемуся становится приоритетным при осуществлении профессиональной подготовки и деятельности.

В процессе подготовки будущих учителей технологии на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, различных нормативов и социальных норм необходимо особо учитывать процесс гуманизации всего технологического образования.

Особенно важным в данном случае становится удовлетворение будущим квалифицированным работником – учителем технологии, потребностей высшего уровня: в первую очередь – заслужить уважение со стороны значимых для него людей, далее реализовать через творческую профессиональную деятельность свой личностный потенциал, затем сформировать систему гуманистических ценностей в образовательном пространстве и окружающем мире. Поэтому, современная система высшего образования должна быть связана с созданием условий для формирования гуманистических ценностей, реализуемых при отношении будущего учителя технологии к обучающимся, а также готовности этого учителя к самосовершенствованию и самообразованию, обеспечивающие высокий уровень его профессиональной компетентности, мобильности и адаптированности в быстро меняющейся социокультурной и образовательной среде. Выше названной проблеме посвящены исследования многих отечественных ученых педагогов и психологов, а именно Г.А. Бордовской, С.Г. Вершловского, Н.Ф. Радионовой, В.А. Слостенина, А.П. Тряпицыной и др.

Решения указанных противоречий обуславливает актуальность данной статьи, и позволяет обозначить проблему: каковы организационно-педагогические условия формирования гуманистических ценностных отношений в технологическом образовании к обучающимся в профессионально-педагогической подготовке студентов вуза.

Перемены, происходящие в российском обществе на современном этапе и в системе образования в частности, требуют от будущих учителей технологии, которые будут работать в системе «человек - человек», не только качественных профессионально-педагогических знаний, но и сформированности различных практических умений и владений, которые обеспечивают успех конкретной деятельности. На сегодняшний день актуальна проблема человека и человеческих отношений, т. к. успех любого дела в первую очередь обуславливается деятельностью участников этой деятельности. Многие исследования показывают, что большинство ученых рассматривают традиционную классическую структуру подготовки учителей без учета идей гуманистической направленности. Хотя на сегодня необходимо усилить внимание исследователей к конкретному человеку. Например, в этой связи многие педагоги акцентируют свои исследования на

антропологической методологии, в основе которой лежит - *внимание к человеку, работающему рядом, к самооценности его «нравственного самодержавия»*. Определяя педагогическую деятельность как особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [2]. В данном случае следует, что будущие учителя должны быть архитекторами или ведущими обучающихся. Поэтому основная составляющая профессионализма современного учителя технологии в профессионально-педагогической деятельности должна быть направлена на гуманистическую *компетентность*. Хорошо известна истина, что умный учитель, не замыкается на командовании обучающимися, а заботится об успешном решении проблемы оптимизации создаваемых условий, необходимых для их образовательной деятельности, в этом и заключается смысл технологического образования. С нашей точки зрения эту деятельность должны осуществлять не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также средства массовой информации. В первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую должен осуществлять каждый человек и по отношению к самому себе, должен заниматься самообразованием и самовоспитанием.

Известно, что основной составляющей гуманизации технологического образования является технологическая культура. По-нашему мнению, технологическая культура представляет собой степень развития преобразовательной деятельности человека, выражающуюся через взаимосвязь различных достижений в сфере материального и нематериального производств, которая позволяет участвовать и совершенствовать нынешние технологические процессы, с учетом принципов взаимодействия с ноосферой. В научных источниках технологическая культура исследуется как в широком, так и в узком смысле. В узком смысле технологическая культура выступает в качестве деятельности человека через преобразование окружающего мира опираясь на имеющиеся знания и способности к исследованию. В широком смысле технологическую культуру можно рассматривать через определенные достижения человеческого общества в материальной и нематериальной сферах, которые воплощаются в продуктивности преобразовательной деятельности и как результат - степени развития общества [3].

Для достижения определенного уровня технологической культуры каждому будущему учителю технологии в рамках гуманизации технологического образования необходимо овладеть в процессе подготовки технологической грамотностью, технологической образованностью,

технологической компетентностью и технологическим мировоззрением.

Библиографический список

1. Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. Технологическое образование как объективная необходимость развития общества // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11. С. 169 – 174.
2. Саяпина Н.Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии / Н.Н. Саяпина, В.Н. Жуклина // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2006. № 4. С. 207-215.
3. Саяпина Н.Н. Технологическое образование как условие социокультурной интеграции обучающихся // Социокультурная интеграция и специальное образование: сборник научных статей. Электронное издание. М., 2015. С. 199-203.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Крылова Н.Б., Александрова Е.А., Бояринцева А.В., Яковчук Т.Г., Колесникова И.А. [Педагогическая поддержка ребенка в образовании](#): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М., 2006.
5. Александрова Е.А., Алешина М.В., Паринаова Г.К. Педагогическая поддержка учения школьников // [Классный руководитель](#). 2000. № 3.

Humanization of technological education in the preparation of the future teacher of technology

N.V. Sayapin

PhD of pedagogy, associate Professor, department of technology education FGBOU HE “State University named N.G.

e-mail: sayapinnv@gmail.com

The article discusses the humanization process of professional training of future teachers of technology in the framework of a multi-level system of education in the university. This process can be implemented if the process of vocational and teacher training and pedagogical support formed technological culture will be implemented, which relies on technological literacy, technology education, technological competence and technological world.

Keywords: humanization of technology, technology education, pedagogical support, technological culture.

References

1. Sayapin V.N., Sayapin N.V. Technologicheskoe obrazovanie kak obektivnaya neobhodimost razvitiya obchestva // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2015. No. 11. pp. 169 – 174.
2. Sayapina N.N. Ispolzovaniye dialoga v pedagogicheskom vzaimodeystvii, *Vestnik Saratov state technical university*, Sayapina, Guklina, 2006, No. 4, pp. 207-215.
3. Sayapina N.N. Techologicheskoe obrazovanie kak uslovie sociokulturnoi integracii obuchaychihsya // Sociokulturnaya integraciya i specialnoe obrazovanie. Sbornik nauchnyh statei. Elektronnoe izdanie. M., 2015. pp. 199-203.
4. Mihailova N.N., Usfin S.M., Krilova N. B., Aleksandrova E. A. i dr. Pedagogicheskaya podderzka rebenka v obrazovanii. M., 2006.
5. Aleksandrova E.A., Aleshina M.V., Parinaova G.K. Pedagogicheskaya podderzka uchenia shkolnikov // *Klassnii rukovoditel*. 2000. №3.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Саяпин, Н.Н. Саяпина

Василий Николаевич Саяпин – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологического образования, ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: sayapinvn@mail.ru

Наталья Николаевна Саяпина – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: sayapinanat@mail.ru

Рассматриваются некоторые аспекты гуманизации технологического образования. Подробно представлено гуманистически ориентированное по своей сути содержание образовательной области «Технология», реализация которого осуществляется посредством выбора определенных методов и форм обучения. Отмечается, что изучение «Технологии» на всех этапах школьного образования в условиях его гуманизации непосредственно связано с решением задачи научно-практического и технологического развития нашей страны.

Ключевые слова: гуманизация, технологическое образование.

Введение

Гуманизация образования – это философская и социально-политическая доктрина, отражающая создание благ для каждого человека и выступает в качестве высшей цели образовательной деятельности. Идеи гуманизации отражаются и в технологическом образовании, проявляющиеся в его содержании, в использовании гуманистически обоснованных его форм и методов, условий, в которых оно протекает. Отметим, что реализация гуманистических идей в технологическом образовании направлена на свободное и всестороннее развитие личности, непосредственное ее участие в жизни и деятельности современного общества в условиях его технической оснащенности и наличия нанотехнологий.

Характеристика технологического образования

В мировой практике образования подрастающего поколения наблюдается, что предметная область «Технология» является необходимой составляющей их образования, причем она предоставляет им возможность применить на практике и творчески использовать знания основ наук в области проектирования, конструирования и изготовления различных изделий, продуктов. Этим процессом обеспечивается определенная преемственность перехода обучающихся от общего к профессиональному

образованию, а также к непрерывному самообразованию и трудовой практической деятельности.

В настоящее время предметная область «Технология» в России представляет собой совокупность технологий преобразования материалов, энергии и информации, пронизанных сквозными линиями содержания обучения технологии. Разработка общих принципов технологической деятельности людей, структуры технологических систем, принципов проектирования, основ творческой деятельности, описание технологической культуры человека, введение их в Концепцию и программы образовательной области «Технология» позволят этой области приобрести необходимый научный уровень и встать вровень с другими традиционными образовательными областями: математикой, естествознанием и др., подчеркивая, что технологии используют научные знания и обеспечивают преобразующую деятельность людей, создавших современную цивилизацию, что является проявлением гуманизации.

Безусловно, в нынешней социокультурной ситуации молодому поколению требуется освоить знания о сущности технологических преобразований окружающего мира. Поэтому у каждого обучающегося должно быть сформировано четкое представление о методах преобразовательной деятельности, их эволюции и тенденциях развития, а также результатах и последствиях воздействия на личность, общество и природу в целом.

Исходя из гуманистических идей, технологическую подготовку обучающихся необходимо рассматривать из понимания технологии как способа преобразовательной деятельности человека, систематически применяющего теоретические знания на практике на благо общества [1; 2], что можно рассматривать как один из аспектов гуманизации технологического образования.

При этом следует отметить, что технологическая образованность обучающихся в условиях функционирования образовательных организаций должна представлять собой целостный процесс и конечный результат усвоения ими способов преобразовательной деятельности человека. По существу каждый обучающийся в процессе познания должен освоить технологические закономерности преобразовательной деятельности, постигнуть способы, средства и культуру трудовой деятельности. Важным является еще и то, что его профессиональное самоопределение может осуществляться в системе общего среднего образования при наличии в ней такой самостоятельной отрасли образовательной сферы как предметная область «Технология». Обозначенный предмет направлен на формирование у обучающихся технико-технологической культуры, культуры трудовой деятельности, знаний и практических умений и обеспечивает распространение способов, средств, процессов, результатов познания,

применение, получение и/или преобразование объектов природной, искусственной и социальной сред.

Содержание учебного предмета «Технология»

В конце прошлого столетия в Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации вводится образовательная предметная область «Технология», которая заменяет такой учебный предмет как «Труд», содержание и реализация которого на тот период времени вызывает определенную неудовлетворенность в обществе и среди школьников из-за низкой его интеллектуальной наполняемости, отрыва его содержания от достижений современных наук и технологий. Самое главное, что он не способствует нацеливанию обучающихся на их творческое развитие и саморазвитие, что является гуманной составляющей обучения.

Концепция содержания предметной области «Технология» конечно же опирается на преемственность с программным содержанием трудового обучения в школе. Это связано с тем, чтобы сохранить педагогические кадры и материальную базу и все ценное, что включает в себя программа трудового обучения: технологии обработки конструкционных материалов, ткани и пищевых продуктов, элементы электротехники и автоматики, а также элементы черчения. Особое внимание в новой образовательной программе уделяется творческому развитию обучающихся в процессе выполнения проектов, основанного на проектно-технологическом подходе.

В начале нынешнего столетия вводится Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения для начального, основного общего и среднего (полного) общего образования по технологии, в соответствии с которым разрабатываются учебники, методические пособия и дидактические материалы для всех классов, имеющие гуманистическую направленность. В процессе реализации новых стандартов учителя в работе со школьниками осваивают в технологическом образовании метод проектов. Школьники участвуют в олимпиадах по технологии, причем и Всероссийского уровня. В них принимают участие обучающиеся из многих регионов России. Задания олимпиады содержат тестирование обучающихся, выполнение ими практических работ с учетом их интересов, презентацию творческих проектов.

Примерная образовательная программа по технологии для начальной школы согласно нового стандарта представлена тремя вариантами: «Человек, технология и окружающая среда. Дом и семья», «Человек, технология и искусство», «Человек, технология и техническая среда» и которая содержит следующие разделы:

1. Основы культуры труда, самообслуживания. Данный раздел должен включать элементарную творческую и проектную деятельность

обучающихся.

2. Технология ручной обработки различных материалов.
3. Элементы графических знаний.
4. Конструирование и моделирование.
5. Проектная работа на компьютерах.

Изучение предметной области «Технология» в период начального общего образования нацелено на овладение обучающимися элементарными трудовыми умениями и навыками, опытом практической деятельности по созданию объектов труда, полезных для человека и общества. Особое внимание заслуживает формирование у обучающихся начального образования способов планирования и организации трудовой деятельности, объективной оценки своей работы, освоение своих знаний о роли трудовой деятельности человека в преобразовании окружающей действительности. Далее необходимо отметить, что они должны овладеть первоначальными представлениями о мире профессий, воспитать в себе трудолюбие, уважительное отношение к людям и результатам их труда, интереса к информационной и коммуникационной деятельности и т.д.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ по технологии на ступени начального общего образования, предусмотренный государственным образовательным стандартом, содержит такие разделы, как «Общетрудовые знания, умения и способы деятельности», «Технология изготовления изделий из различных материалов (опыт практической деятельности)», «Домашний труд», «Практика работы на компьютере (использования информационных технологий)».

Примерная программа для 5-9 классов по технологии представлена тремя глобальными направлениями: «Индустриальные технологии», «Технологии ведения дома», «Сельскохозяйственные технологии».

Содержание образования по учебному предмету «Технология» на ступени основного общего образования направлено на освоение технологических знаний, технологической культуры; на овладение общетрудовыми и специальными умениями, необходимыми для поиска и использования технологической информации, проектирования и создания продуктов труда, ведения домашнего хозяйства, самостоятельного и осознанного определения своих жизненных и профессиональных планов; безопасными приёмами труда; развитие познавательных интересов, технического мышления, пространственного воображения, интеллектуальных, творческих, коммуникативных и организаторских способностей; воспитание трудолюбия, бережливости, аккуратности, целеустремленности, предприимчивости, ответственности за результаты своей деятельности, уважительного отношения к людям различных профессий и результатам их труда; получение опыта применения политехнических и технологических знаний и умений в самостоятельной

практической деятельности.

Освоение обязательного минимума содержания основных образовательных программ осуществляется на основе использования учебного диалога, представляющего собой, как отмечает Н.Н. Саяпина, один из самых гуманных способов коммуникации обучающихся [3], с учётом их интересов и склонностей, возможностей образовательных учреждений, местных социально-экономических условий в рамках одного из трех направлений: «Технология. Технический труд», «Технология. Обслуживающий труд» и «Технология. Сельскохозяйственный труд».

Базовым для направления «Технология. Технический труд» является раздел «Создание изделий из конструкционных и поделочных материалов», для направления «Технология. Обслуживающий труд» - разделы «Создание изделий из текстильных и поделочных материалов», «Кулинария», для направления «Технология. Сельскохозяйственный труд» - разделы «Растениеводство», «Животноводство». С учётом сезонности работ в сельском хозяйстве базовые разделы направления «Технология. Сельскохозяйственный труд» дополняются необходимыми разделами одного из направлений: «Технология. Технический труд», «Технология. Обслуживающий труд». Каждое из трёх направлений технологической подготовки обязательно включает в себя кроме того следующие разделы: «Электротехнические работы», «Технологии ведения дома», «Черчение и графика», «Современное производство и профессиональное образование».

Предметные результаты обучения предмету «Технология» должны отражать осознание обучающимися роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта; овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда; овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации; формирование представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда и др.

В программах образовательной области «Технология» отмечается необходимость изучения современных и перспективных технологий, создания новых материалов (биопластмассы, углепластики, генетически модифицированные продукты и др.), преобразования материалов (нанотехнологии, лазерные технологии и т.п.), энергии (технологии энергосбережения, альтернативная энергетика, биотопливо и т.п.), информации (развитие компьютерной техники, робототехники, умные дома,

глонасс и др.), новые транспортные технологии (электромобили, самолеты из новых конструкционных материалов и т.п.), технологии устойчивого развития (материалосбережение, переработка отходов и др.) и многое другое. Будем справедливы, отметив, что в учебниках по технологии информации о современных технологиях практически нет и, тем самым, существует огромный разрыв между изучаемыми технологиями в школе и технологиями современного производства, с которыми сталкиваются учащиеся после окончания школы. С целью восполнения данного пробела в МПГУ созданы слайд-фильмы для учителей технологии и школьников: «Нанотехнологии», «Лазерные технологии», «Биотопливо», «Робототехника», «Умный дом», «Использование и утилизация пластмасс». Также эта проблема может решаться при помощи организации разнообразных экскурсий, создания DVD-фильмов и флэш-фильмов.

Заключение

Решение задачи научно-практического и технологического развития нашей страны связано с изучением предметной области «Технология» на всех этапах школьного образования в условиях его гуманизации. В процессе ее изучения обучающиеся получают начальные представления и формируют умения анализа и творческого решения возникающих практических проблем. Они знакомятся: с преобразованием материалов, энергии и информации, конструированием, планированием, изготовлением определенных продуктов, оценкой процессов и изделий; с знаниями и умениями в области технического или художественно-прикладного творчества; с представлениями о мире науки, технологий и техносферы; с влиянием технологий и технологических процессов на общество и окружающую среду; о сферах общечеловеческой деятельности и общественного производства; о различных профессиях и путях самооценки своих потенциальных возможностей. Важным является обращение внимания школьников на инженерно-техническую деятельность в сфере современного высокотехнологического производства с позиции гуманизации данного процесса.

Библиографический список

1. Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. Технологическое образование как объективная необходимость развития общества // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11. С. 169 – 174.
2. Саяпина Н.Н. Технологическое образование как условие социокультурной интеграции обучающихся // Социокультурная интеграция и специальное образование: сборник научных статей. Электронное издание. М., 2015. С. 199-203.
3. Саяпина Н.Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии / Н.Н. Саяпина, В.Н. Жуклина // Вестник Саратовского государственного технического университета.

Some aspects of the humanization of technology education

Vasilii N. Sayapin

FGBOU IN "Saratov State University named N.G. Chernyshevsky "

83, Astrachanskay str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: sayapinvn@mail.ru

Nataliy N. Sayapina

FGBOU IN "State University named N.G. Chernyshevsky "

83, Astrachanskay str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: sayapinanat@mail.ru

The article considers some aspects of the process of humanization of technology education. Details presented humanistic oriented are inherently content of the educational field "Technology", the realization of which is carried out by the selection of certain methods and forms of education. It is noted that the study "Technology" at all stages of school education in its humanization directly related to the solution of practical and scientific and technological development of our country.

Keywords: humanization, technological education.

References

1. Sayapin V.N., Sayapin N.V. Technologicheskoe obrazovanie kak obektivnaya neobhodimost razvitiya obchestva // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2015. No. 11. pp. 169 – 174.
2. Sayapina N.N. Techologicheskoe obrazovanie kak uslovie sociokulturnoi integracii obuchaychihsya // Sociokulturnaya integraciya i specialnoe obrazovanie. Sbornik nauchnyh statei. Elektronnoe izdanie. Moscow., 2015. pp. 199-203.
3. Sayapina N.N. Ispolzovaniye dialoga v pedagogicheskom vzaimodeystvii, *Vestnik Saratov state technical university*, Sayapina, Guklina, 2006, No. 4, pp. 207-215.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «МОЯ СЕМЬЯ»

А. Г. Фатьянова

Фатьянова Анастасия Георгиевна — воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 99 «Изумрудный город»» г. Саратова

410018 г. Саратов, ул. им. Муленкова, 3-й Проезд, д. 6 А.

В статье рассматривается проблема формирования духовных ценностей дошкольников в процессе изучения темы «Моя семья». Автор размышляет о причинах утраты семейных ценностей в современном обществе, о последствиях данного процесса и путях преодоления этой тенденции. Большое внимание уделяется реализации требований ФГОС ДО в программах дошкольного образования, в частности, в программе «Детство». Предлагаются различные приемы работы, направленные на формирование представлений о семье и семейных ценностях во 2 младшей группе детского сада; содержится подборка пальчиковых и дидактических игр о семье, стихотворений и рассказов на семейную тему.

Ключевые слова: духовные ценности, семья, детский сад, дидактические игры,

стихотворения.

В современном мире наметилась печальная тенденция – люди меньше стали дорожить семейными ценностями. Причин тому много, но одна из них – недостаток внимания, уделяемого им, еще в раннем детстве. В результате многие дошкольники не могут рассказать о своей семье, плохо знают членов семьи по именам, а уж тем более – по отчествам, не имеют представления о профессиях родителей, бабушек и дедушек. Семья для них не является ценностью, хотя они привязаны к мамам и папам, зависимы от них. Зачастую приходится видеть начало формирования потребительских отношений детей к родителям, при которых родители – своеобразное средство для удовлетворения потребностей детей. И если эти потребности не удовлетворяются, то в результате – детские капризы, истерики, у родителей – серьезные стрессы, а в семье – разлад и непонимание.

Нередко встречаются родители, которые в силу занятости, усталости или по каким-либо другим причинам не принимают участия в детских праздниках, не интересуются, чем живут их чада, равнодушно относятся к их будням и заботам. Они думают, что участие в жизни ребенка в детском саду не важно для него, не является чем-то нужным и обязательным, что дети вообще не обращают на это внимания. Таким образом, начинается некоторая разобщенность между детьми с их «несерьезными» мероприятиями, «маленькими» запросами и «занятыми» взрослыми. Все это тоже не укрепляет семейных отношений и не способствует формированию здоровой семьи.

Родители, пренебрегающие интересами, заботами своего ребенка, не знают его внутреннего мира, не видят в ребенке личности, оригинальной, неповторимой. Они теряют драгоценное время, дарованное для радости взаимного общения и обогащения, для обмена мыслями, эмоциями и впечатлениями, для умножения любви и укрепления семейной привязанности. Любовь, которую маленький человек получает в семье, служит его опорой в жизни, фундаментом его счастья. Взрослея в атмосфере любви, он будет с такой же любовью выстраивать свои взаимоотношения с другими людьми и с окружающим миром.

Вот почему так важно обращать серьезное внимание на формирование семейных ценностей уже в раннем детстве.

ФГОС ДО уделяет большое внимание формированию у воспитанников детского сада представления о семье и семейных ценностях. Один из основных принципов дошкольного образования — «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства». Одна из задач — «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей». В

содержание стандарта дошкольного образования входит «формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации» [1].

Все программы дошкольного образования последовательно реализуют данные установки. Тема семьи, как правило, относится к образовательной области «Социализация». Так, в соответствии с требованиями программы «Детство», задачи воспитания и развития детей во второй младшей группе (на четвертом году жизни) формулируются так: «2) Развивать доброжелательное отношение детей к близким людям — любовь к родителям, привязанность и доверие к воспитателю. 3) Пробуждать эмоциональную отзывчивость детей на состояние близких людей, сверстников». <...> 7) Формировать представления детей о людях (взрослых и сверстниках), <...> о семье и родственниках» [2, с. 48].

Авторы программы считают, что в результате освоения темы «Семья» дети способны свободно «отвечать на вопросы о своей семье, о радостных семейных событиях, праздниках, о том, как в семье помогают друг другу. Представляют, как можно проявить доброе отношение и любовь к близким в семье. Понимают, что у других детей тоже есть своя семья, родители, что родители и дети любят друг друга и заботятся друг о друге» [2, с. 50]. Таким образом, у них формируются гуманное отношение к родителям, воспитателям, друг к другу.

Приемы освоения данной темы могут быть самыми разнообразными. Например, рассматривание семейных фотографий и организация беседы по ним (кто изображен на них, какие события они воспроизводят, что делают взрослые и дети, изображенные на фотографиях, в каком настроении члены семьи, чем обусловлено это настроение и т.д.). Такая работа вызывает радость у детей, чувство гордости своими родителями, благодарности за их заботу. У детей возникает желание сделать что-то очень приятное своим родителям, как-то выплеснуть свои добрые чувства. В результате появляются рисунки, аппликации, другие продукты детского творчества.

Совместно с детьми воспитатель организует в группе фотовитрину из фотографий детей и их близких, устраивает вместе с детьми в игровом уголке комнату для семьи (кукольная семья), в которой ставят мебель, посуду, разыгрывают отдельные события из жизни семьи. Родители вместе с детьми готовят «семейное древо», на котором размещаются фотографии всех членов семьи и их ближайших родственников (дедушки, бабушки, дяди, тети). Совместная деятельность, несомненно, оставит след в детской душе, посеет в ней добрые семена.

При формировании представлений о семье на помощь приходят дидактические игры. Например, игра «Собери цепочку»: дети должны разложить картинки в соответствии с возрастом и полом (мальчик — папа — дедушка; девочка — мама — бабушка).

Игра «Родство». Ведущий по очереди задает игрокам вопросы, например: «Кто такая внучка?», если тот, кто должен отвечать, дает неправильный ответ — отвечает следующий игрок; тот, кто ответил правильно, получает маленькую карточку. Игра заканчивается, когда у одного из игроков будет 6 карточек. Он победитель.

Игра «Запоминаем имена близких родственников» (для игроков с 4 лет). Ведущий берет одну из больших карточек (например, с дедушкой), игроки по очереди называют имена своих дедушек. Тому, кто назвал имя, — дают 1 маленькую карточку; имя и отчество или имя и фамилию — 2 карточки; имя, отчество и фамилию — 3 карточки. Если карточек не хватает, можно использовать любые другие. Игра заканчивается, когда ведущий показал все карточки с родственниками. Победитель тот, у кого больше всех карточек [3].

Трудно переоценить роль фольклора и художественной литературы в духовно-нравственном развитии дошкольников, в том числе — в формировании их семейных ценностей и представлений. Чего стоит освоение пословиц русского народа: «При солнышке тепло, при матери — добро», «Нет милее дружка, чем родная матушка», «Золото и серебро не стареют, отец и мать цены не имеют» и др.

Многие произведения устного народного творчества с давних времен стали средством комплексного воспитания, развития и образования дошкольников. Они являются настоящим кладом для педагогов и родителей. Так, например, многие старинные потешки издавна сопровождалась движениями кисти рук, пальцев. Это дало начало современной пальчиковой гимнастике, получившей в последнее время большую популярность в дошкольной педагогике.

Некоторые пальчиковые игры направлены на освоение представлений о семье. Например:

Этот пальчик – дедушка,
Этот пальчик – бабушка,
Этот пальчик – папочка,
Этот пальчик – мамочка,
А вот этот пальчик – я,
Вместе – дружная семья!

В процессе исполнения произведения поочередно загибаются пальчики на руке, от большого — к мизинцу. Потом игра повторяется на другой руке. По окончании необходимо покрутить кулачком.

Другая пальчиковая игра на тему «Семья» требует одновременной работы обеих рук: дети сжимают пальцы каждой руки в кулачки и разжимают их. Произнося начальные строки потешки, дети попеременно хлопают в ладоши и ударяют кулачок об кулачок.

Как у нас семья

Большая

Да веселая.

Затем распрямляют пальчики и продолжают:

Два у лавки стоят, *(Загибают большие пальцы)*

Два учиться хотят. *(Загибают указательные пальцы)*

Два Степана сметаны объедаются. *(Загибают средние пальцы)*

Две Дашки у кашки питаются. *(Загибают безымянные пальцы)*

Две Ульки в люльке качаются. *(Загибают мизинцы).*

Следующий текст о семье напоминает считалку, но используется тоже для проведения пальчиковой гимнастики:

Раз, два, три, четыре! *(хлопают в ладоши)*

Кто живет в моей квартире?

Раз, два, три, четыре, пять! *(хлопают в ладоши)*

Всех могу пересчитать:

Папа, мама, брат, сестренка, кошка Мурка,

два котенка, мой щегол, сверчок и я

(поочередное поглаживание-массаж всех десяти пальцев).

Вот и вся моя семья!

Игровой характер данных произведений вызывает неизменный интерес детей к ним. Помимо обогащения искусством слова, они развивают мышечную подвижность пальцев, мелкую моторику, способствуют умственному развитию дошкольников, тренируют память.

Богатый воспитательный и образовательный потенциал содержат стихотворения детских поэтов о семье. Дети любят рифмованную речь, воспринимают ее как игру. «Мышечное ощущение стиха», свойственное, с точки зрения К. И. Чуковского, дошкольному возрасту, заставляет их двигаться в такт стихотворению, прихлопывать, повторять запомнившиеся рифмы. Поэзия, воздействуя на чувства и воображение, способствует душевному развитию ребенка, который учится ответственности, уважению, состраданию, искренности, доброте и любви.

Стихотворение Елены Благиной «Мама спит, она устала...», написанное от лица маленькой девочки, трогает детские сердца своей искренностью, задушевностью, добротой, теплой заботой о маме. Лирические стихотворения, непростые для восприятия дошкольников, возможно, не до конца будут поняты ими, но они затронут в их душах нужные струны, наполнят сердца любовью, научат сочувствию и взаимопониманию. Таково стихотворение Валентина Берестова:

Любили тебя без особых причин

За то, что ты — внук,

За то, что ты — сын,

За то, что малыш,

За то, что растёшь,

За то, что на папу и маму похож.

И эта любовь до конца твоих дней

Останется тайной опорой твоей.

Замечательно стихотворение А. Л. Барто «Дома», оно подарит детям ощущение домашнего тепла и уюта, защищенности и покоя:

На улице дождь непрерывный,
А дома тепло и светло.
И можно на бурые ливни
Спокойно смотреть сквозь стекло.
Тут можно укрыться от зноя,
Спастись от морозного дня.
В хорошее место родное –
Домой так и тянет меня.

Поэзия обогащает душу, позволяет прикоснуться к красоте и вечным ценностям. Стихи о семье и детях формируют здоровое представление о мире и семье. Они способствуют развитию доброжелательности, понимания, терпимости друг к другу, взаимного уважения и взаимопомощи.

Таким образом, огромный методический инструментарий, богатый опыт предшественников, способность творческого самовыражения, а главное – любовь к детям – составляют арсенал педагога, деятельность которого направлена на возвращение вечных духовно-нравственных ценностей в жизнь.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Электронный ресурс // <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>. Дата обращения 7.09.2016.
2. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. СПб., 2013. 528 с.
3. Дидактическая игра «Семья»: Электронный ресурс // <http://nashideto4ki.ru/272-didakticheskaya-igra-semya.html>. Дата обращения 3.09.2016.

Formation of preschool children's moral values in the process of studying the topic «My family»

Fatyanova A.G.

Fatyanova Anastasia Georgievna – the tutor of «Combined Nursery school № 99 “Emerald city”», Saratov
6 A, Mulenkova street, Saratov, Russia.

The problem of formation of preschool children's moral values in the process of topic studying «My family» is considered in article. The author discusses the reasons of family values loss in a modern society, consequences of the given process and ways to overcome this tendency. Close attention is given to realization of Federal State Educational Standard of Pre-school Education requirements in preschool educational programs, in particular, in the program "Childhood". The various working methods directed to formation of ideas about family and family values in the 2nd younger group of a nursery school are suggested; the selection of finger-type and didactic games about a family, poems and stories on a family topic is included in the article.

Key words: moral values, family, nursery school, didactic games, poems.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo ob-razovaniya: EHlektronnyj resurs // <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>. Data obrashcheniya 7.09.2016.
2. Detstvo: Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T.I. Babaeva, A.G. Gogoberidze, Z.A. Mihajlova i dr. SPb., 2013. 528 s.
3. Didakticheskaya igra «Sem'ya»: EHlektronnyj resurs // <http://nashideto4ki.ru/272-didakticheskaya-igra-semya.html>. Data obrashcheniya 3.09.2016.

РАЗДЕЛ 7 КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕТСТВА

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ДОЛ

А.В. Шипова

Шипова Алина Валерьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии, ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Москва, Россия

E-mail: shipova.alina@gmail.com

В статье представлено исследование проблемы изучения педагогических условий успешной социализации подростков в воспитательном пространстве корчаковского интеграционного лагеря. Обосновывается актуальность проблемы исследования, анализируется понятие социализация подростков в оздоровительном лагере, рассматриваются цель, задачи и основные направления деятельности корчаковского интеграционного лагеря, выделяется комплекс педагогических условий успешной социализации подростков в корчаковском интеграционном лагере.

Ключевые слова: культурные практики, подростки, воспитательное пространство, социализация, условия социализации.

В условиях социально-экономического реформирования общества все более актуальными становятся проблемы воспитания, в том числе проблемы организации летнего отдыха детей. В «Типовом положении о детском оздоровительном лагере» (2011) подчеркивается, что основными его задачами является создание условий для личностного развития детей, воспитания и адаптации к жизни в обществе, формирования у детей общечеловеческой культуры и ценностей (Письмо Минздравсоцразвития России от 15.04.2011 № 18-2/10/1-2188) [1]. Исследователи вышеназванной проблематики

подчеркивают, что именно детский оздоровительный лагерь может стать одним из институтов социализации детей и подростков, ибо здесь могут быть созданы условия, необходимые для преодоления негативных тенденций в развитии подростков, в том числе распространение подростковых субкультур, часто имеющих негативный фон, расширение девиантных форм поведения.

В связи с реализацией в современной образовательной парадигме в последние годы инклюзивного и интегрированного образования в детском оздоровительном лагере возникает уникальная возможность общения и совместной деятельности здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что позитивно влияет на процесс становления личности всех подростков, развитие их толерантности, на формирование их опыта конструктивного взаимодействия в социуме.

Естественно, что в решении этих задач «летней педагогике» необходима опора на достижения в развитии общей теории и практики воспитания. Анализ научных трудов последних десятилетий показывает, что, начиная с 90-х годов XX века, на фоне процессов демократизации общества и гуманизации образования идет интенсивный поиск новых ценностных оснований развития теории и практики отечественного воспитания. Одним из таких оснований является культура, которая рассматривается как некая универсальная система воспитания ребенка, как его действующая модель, как среда, питающая личность, как пространство ее свободного развития. В многочисленных исследованиях отмечается, что культурная парадигма образования замечательна тем, что она нацелена на критическое освоение детьми способов ценностного, морального, рефлексивного образа мыслей в процессах познания, поведения и деятельности, также на обеспечение их продуктивной, социально ориентированной деятельности, на создание условий для самообразования, самоопределения и самостроительства [3].

Заметим, что многие ученые (А.Г. Асмолов, П. Бергер, Л.С. Выготский, К. Джерджен, П. Лукман, С. Московичи, Э.В. Сайко, А. Тэшфел, Д.И. Фельдштейн, Л.В. Филиппова и др.) последовательно рассматривают процесс социализации как процесс конструирования детьми своей реальности, своей самости. Подчеркивается, что для подростков, только вступающих в жизнь, процесс становления идентичности (как социальной, так и личностной) в сущности, совпадает с процессом социализации в целом. В недавно принятом Законе об образовании подчеркивается, что социализация осуществляется в процессе усвоения детьми и подростками культурных ценностей («Закон об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013))[2]. В документах Федеральных образовательных стандартов III-го поколения воспитание личности заявлено как одна из наиболее важных целей современного образования, а основные результаты воспитания рассматриваются через личностную, семейную и социальную культуру.

Вопросами, связанными с проблематикой нашего исследования, занимались представители различных наук: философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики.

Общеизвестно, что идея культуросообразности, выдвинутая в свое время Дистервегом и раскрытая в «Опыте педагогической антропологии» К.Д. Ушинским легла в основу так называемого культурологического подхода в образовании в 60-х гг. XX в. Его основатели (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) актуализировали проблему содержания образования. Им, по мнению авторов, должны стать не только научные знания, но и педагогически адаптированная культура в целом. Проблемы культурологического подхода к образованию вошли в круг научных интересов представителей различных научных направлений: М.М. Бахтина, В.С. Библера, Б.М. Бим-Бада, Л.С. Выготского, М.С. Кагана и др.

В научной литературе последних десятилетий культурологический подход к образованию отражен в трудах Г.С. Батищева, В.Л. Бенина, Л.П. Бугеовой, А.П. Валицкой, О.С. Долженко, Н.С. Розова, Е.В. Листвиной и др. В трудах Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой и др. освещаются вопросы воспитания с позиций культуры, И.Е. Видт представляет в своем исследовании образование как феномен культуры. При этом подчеркивается, что эффективным средством приобщения к культуре выступают разнообразные культурные практики. Вопросы организации культурных практик детей изучали Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова и др.

Большой интерес для нас представляли труды по общей педагогике. В трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики П.П. Блонского, Я.А. Коменского, Я. Корчака, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, Н.М. Таланчука и др. освещены принципиальные положения, касающиеся общих вопросов воспитания детей.

Идеи гуманизации пространства детства представлены в исследованиях И.Д. Демаковой, Е.Н. Шиянова, Е.Б. Штейнберга, М.В. Осориной и др.

Процессу развития ребенка подросткового возраста, условиям его социального и личностного становления посвящено значительное количество исследований Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М. Кле, М. Мид, Н.Д. Никандрова, Д.И. Фельдштейна, С. Холла, Э. Шпрангера, Д.Б. Эльконина и др.

Огромную роль для нашего исследования имели труды по проблемам социализации, которыми занимались В.А. Мудрик, Г.М. Андреева, И.С. Кон и др. В частности, Г.М. Андреевой выделены три основные сферы, в которых осуществляется социализация: деятельность, общение и самосознание. Вопросы социализации ребенка в условиях детских общественных объединений исследовали А.В. Волохов, В.В. Кочергин, М.И. Рожков, И.И. Фришман и др.; оптимизацию воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере изучали О.В. Майорова, Б.В. Куприянов, Н.А.

Курчанова и др.; концепцию социализации ребенка в условиях детского оздоровительного центра разработали А.В. Волохова, Д.В. Лепешев, А.Н. Тесленко и др.; концептуальные основы летнего отдыха и оздоровления детей и подростков определили Е.М. Рыбинский, И.И. Фришман и др. Большинство исследователей понимают социализацию подростка как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение ребенком социального опыта путем вхождения в социальную среду; с другой – процесс постоянного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет активного включения в социум.

Несмотря на наличие большого количества исследований, посвященных вопросам, связанным с социализацией подростка в летнем оздоровительном лагере, в настоящее время все еще недостаточно изученными остаются такие средства социализации, как «культурные практики», под которыми мы, вслед за Н.Б. Крыловой, понимаем опыт, приобретаемый ребенком стихийно или автономно в процессе познания, общения и деятельности на основе освоения культурных норм и ценностей. Малоизученными остаются, в частности, вопросы сущности, принципов классификации и типологии культурных практик. Актуальность исследования феномена «культурные практики» связана с тем, что педагогически грамотно организованные культурные практики являются средством приобретения подростками опыта социализации [4].

Необходимость исследования научно-методического обеспечения процесса социализации подростка в системе летнего отдыха детей обусловила требования как к научному и культурному уровню подготовки педагогов-вожатых, так и разработку модели организации культурных практик как средства социализации подростков.

Актуальность этого детерминирована обострением в теории и практике воспитания целого ряда противоречий:

- между объективной потребностью общества в воспитании подростка, способного к социализации, и низким уровнем практической реализации этой задачи в системе летнего отдыха;

- между педагогической задачей социализации подростков и негативным влиянием на этот процесс установок и ситуаций, характеризующих кризисное состояние общества;

- между потенциальными возможностями социализации подростков в системе летнего отдыха средствами организации культурных практик и недостаточным вниманием к этому вопросу со стороны педагогов-вожатых;

- между естественной потребностью подростка в социальной активности и неспособностью проявить эту активность в социально-приемлемых формах.

Отсюда необходимо педагогически обосновать и реализовать

культурные практики подростков как средства повышения эффективности процесса социализации в детском оздоровительном лагере.

Мы предполагаем, что процесс социализации подростков в детском оздоровительном лагере будет проходить эффективно, если:

феномен «культурные практики» будет пониматься как опыт, приобретаемый ребенком стихийно или автономно в процессе познания, общения и деятельности на основе освоения культурных норм и ценностей, а влияние культурных практик на социализацию подростков будет определено как положительное;

классификация культурных практик подростков будет проведена на основе выделения трех сфер: деятельности, общения и познания, с учетом их целей, задач, типологии, специфических особенностей в подростковом возрасте;

динамику социализации подростков отслеживать на основании разработанных критериев социализированности и их показателей, свидетельствующих о повышении уровня социализированности подростков;

культурные практики будут организованы на основе разработанной модели, суть которой заключается в создании условий для социализации подростков; разработанная и экспериментально проверенная модель организации культурных практик как средства социализации подростков в детском оздоровительном лагере будет основана на принципах гуманистического воспитания, принятия ребенка как уникальной личности, социальной адекватности воспитания, культуросообразности и природосообразности, конструктивного взаимодействия, личного примера педагога и др., а также будет обеспечивать процесс социализации подростков.

Библиографический список

1. Письмо Минздравсоцразвития России от 15.04.2011 № 18-2/10/1-2188 «О типовом положении о детском оздоровительном лагере».
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Александрова Е.А. Самоопределение подростков в молодежных субкультурах// Школьные технологии. 2000. № 5. С. 96.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.

Cultural practices as means of teenager socialization in summer camp

Alina V. Shipova

FGAOU DPO «The Academy of Professional Development and Re-training of Educators»

8, b.2., Golovinskoe highway, Moscow, 125212, Russia

E-mail: shipova.alina@gmail.com

In the article we present a research about pedagogical conditions of teenagers successful

socialization in educational space of Korczak integration camp. We substantiate research problem relevance, analyze the teenagers' socialization concept in a recreation camp, also propose Korczak integration camp activities, the complex of pedagogical conditions of teenagers' successful socialization.

Keywords: cultural practice, teenagers, educational space, socialization, socialization conditions.

References

1. A letter to the health Ministry of Russia dated 15.04.2011 No. 18-2/10/1-2188 "About typical regulations about children's camp. (Pis'mo Minzdravsocrazvitiya Rossii ot 15.04.2011 № 18-2/10/1-2188 «O tipovom polozhenii o detskom ozdorovitel'nom lagere»). (in Russian)
2. The Federal law of 29.12.2012 N 273-FZ "About education in Russian Federation ("Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»). (in Russian)
3. Aleksandrova E.A. The self-determination of teenagers in youth subcultures. School technologies. (Samoopredelenie podrostkov v molodezhnyh subkul'turah. *Shkol'nye tekhnologii*). 2000. № 5. p. 96. (in Russian)
4. Krylova N.B. Cultural studies of education. (*Kul'turologiya obrazovaniya*). M.: Narodnoeobrazovanie, 2000. 272 p. (in Russian)

РЕШЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Е.Г. Мережко

Мережко Елена Геннадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail:meregko.e@mail.ru

Современное образование опирается на компетентностный подход, который предусматривает не усвоение «готовых» знаний, а активную, в том числе исследовательскую деятельность учащихся в процессе приобретения знаний. Изучение основ словообразования в начальной школе с функциональных позиций будет способствовать реализации данного подхода, формированию языковых и коммуникативных компетенций. В связи с этим перед методикой стоят задачи, связанные с обновлением содержания словообразовательного материала в учебниках русского языка для начальной школы, определением условий, необходимых для более эффективного решения словообразовательных задач. Особая роль при этом отводится методу семантико-словообразовательного анализа производных слов.

Ключевые слова: компетентностный подход; словообразовательные задачи; семантико-словообразовательный анализ производных слов.

Современное образование отличается появлением все новых подходов к обучению школьников (в том числе и в образовательной области «Филология»), подходов, которые бы способствовали развитию познавательных, языковых способностей учащихся, креативности мышления, языковых, культуроведческих, коммуникативных и других компетенций.

Компетентностный подход рассматривается образовательным стандартом как один из ведущих подходов к обучению. Это объясняется тем, что данный подход позволяет сформировать у школьников готовность к решению теоретических и практических задач, умение самостоятельно приобретать знания, отбирать необходимую информацию (ориентироваться в информационном потоке), исходя из учебных и других потребностей.

На уроках русского языка в начальной школе в первую очередь формируются языковые и коммуникативные компетенции. Языковые компетенции предусматривают как владение необходимыми языковыми (в какой-то мере лингвистическими) знаниями, осознание особенностей функционирования языковых единиц, правильное использование языковых средств в собственной речевой деятельности.

В современных программах и учебниках русского языка, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС, реализуется компетентностный подход к обучению русскому языку в школе [1]. Так, для формирования словообразовательных компетенций как составной части языковой компетенции в учебниках предлагается определенная языковая теория, доступная младшим школьникам, различные виды словообразовательных упражнений, направленных не только на закрепление представлений о морфемах как единицах языка, но и на наблюдения за их словообразовательной (а в некоторых случаях и стилистической) функцией морфем.

Изучение основ словообразования играет немаловажную роль в формировании языковой компетенции младших школьников. Именно, знания словообразовательной и стилистической функции морфем, их словообразовательного значения позволяют не только расширить словарь младших школьников, но и способствуют осознанному употреблению производной лексики в речи с учетом словообразовательной структуры слов [2].

Применение функционально-семантического подхода к изучению словообразования дает возможность реализовать коммуникативную направленность обучения русскому языку, поскольку при таком подходе школьники получают возможность исследовать словообразовательные закономерности русского языка, усваивать словообразовательные нормы и правила употребления единиц языка в речи (на примере производной лексики определенной словообразовательной структуры).

Анализ психолого-педагогической и лингвометодической литературы, учебников русского языка для начальной школы, педагогический опыт позволяют определить следующие задачи изучения основ словообразования в начальных классах (в новых условиях образования с учетом требования ФГОС).

1. Организовать специальные наблюдения над фактами

словопроизводства на до-понятийном уровне, начиная с периода обучения грамоте.

2. Познакомить школьников со словообразовательными морфемами, словообразовательной и стилистической функцией морфем.

3. Дать первоначальное представление о мотивационных связях в словообразовательной паре, о словообразовательном анализе как виде языкового анализа слов.

4. Познакомить младших школьников с возможностями (семантическими и структурными) разных словообразовательных моделей, с особенностями строения словообразовательного гнезда.

5. Познакомить учащихся со школьными словообразовательными словарями и сформировать умение пользоваться ими для решения словообразовательных задач.

6. Сформировать систему словообразовательных умений:

- находить в контексте (или в ряду однокоренных слов) словообразовательную пару, т.е. производное и производящее слова (без терминов: слова в словообразовательной паре рассматриваются как ближайшие родственные, производящее как первичное, производное как вторичное);

- определять в паре близкородственных слов первичное и вторичное слова;

- сравнивать первичное и вторичное слова по значению и структуре;

- описывать значение вторичного (производного) слова через первичное, использовать прием словообразовательного толкования значения слова;

- производить собственно словообразовательный анализ, основанный на выявлении семантико-словообразовательных связей между первичным и вторичным словами;

- составлять словообразовательные гнезда и определять семантико-словообразовательные связи между словами гнезда;

- группировать вторичные (производные) слова по формальной и смысловой аналогии (по словообразовательным моделям);

- определять значение словообразовательных морфем;

- производить морфемный анализ на основе результатов словообразовательного разбора.

Для решения выше указанных задач необходимо соблюдение ряда условий:

- обеспечение образовательного процесса системой словообразовательных упражнений, реализующих компетентностный подход к изучению состава слова и словообразования на уроках русского языка;

- наличие разнообразного языкового материала, позволяющего производить морфемный и словообразовательный разборы в начальных классах, наблюдения словообразовательной и стилистической функций морфем с учетом этапа обучения;

- обеспечение образовательного процесса необходимым справочным материалом: школьными толковыми и словообразовательными словарями для решения словообразовательных, коммуникативных задач, формирования лексикографической компетентности младших школьников.

Таким образом, реализация системного подхода к решению словообразовательных задач предусматривает, на наш взгляд, изучение основ словообразования на основе элементарных словообразовательных наблюдений, введение словообразовательных понятий, использование специальной системы собственно словообразовательных упражнений, направленных на установление словообразовательных закономерностей (как на материале словообразовательных пар, так и на материале словообразовательных моделей и гнезд). В качестве основного метода анализа производной лексики следует использовать метод семантико-словообразовательного анализа, который, прежде всего, предусматривает анализ содержательных характеристик производного слова.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2011. 31 с.
2. Мережко Е.Г. Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения состава слова и словообразования / Е.Г. Мережко // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. 2015. № 3. С. 47-50.

The decision derivational tasks on the russian language lessons in primary school

Merezhko Elena Gennadyevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, DEPARTMENT of Saratov state University, im. N. G.Chernyshevsky, Russia, Saratov, street Astrakhan, 83, e-mail: meregko.e@mail.ru

Modern education is based on competence approach, which involves no assimilation of "ready" knowledge, but active, including the research activities of students in the process of acquiring knowledge. Learning the basics of word formation in a primary school with functional positions will contribute to the implementation of this approach, the formation of linguistic and communicative competences. In this regard, to the method are the tasks associated with updating the content of word-formation material in the Russian language textbooks for primary school, defining the conditions necessary for more effective solutions derivational tasks. A special role is given to the method of semantic-derivational analysis of derivative words.

Key words: competence approach; derivational tasks; semantic-derivational analysis of derivative words.

References

1. Federalnii gosudarstvennii obrazovatel'nii standart nachalnogo obschego obrazovaniya /

M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. M., 2011. 31s.

2. Merejko E.G. Formirovanie yazikovoï kompetencii mladshih shkolnikov v processe izucheniya sostava slova i slovoobrazovaniya/E.G.Merejko // Nauka XXI veka: voprosi, gipotezi, otveti. 2015. № 3. S. 47-50.

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

М.Л. Кусова, Д.С. Упова

Кусова Маргарита Львовна – заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

26, пр. Космонавтов, Екатеринбург, Россия;

e-mail: mlkusova@mail.ru

Д.С. Упова

Упова Дарья Сергеевна –

магистр по направлению «Педагогическое образование», учитель МАОУ СОШ № 87
22, ул. Ферганская, Екатеринбург, Россия;

e-mail: riziylokon@mail.ru

Авторы рассматривают проблему достижения предметных и метапредметных результатов на уровне основного общего образования в процессе обучения русскому языку. Устанавливается связь предметных и метапредметных результатов обучения русскому языку, определенных ФГОС основного общего образования, с универсальными коммуникативными учебными действиями, показывается, что достижение этих результатов и формирование обозначенных умений связано с овладением учащимися речевыми стратегиями и тактиками. В статье описываются параметры речевой стратегии, связь речевой стратегии и тактики, с учетом параметров речевой стратегии анализируются УМК по русскому языку для основной школы. Авторы выявляют потенциал учебников в плане формирования у учащихся представлений о коммуникативной цели и средствах ее достижения, умений осознанно использовать языковые средства для решения коммуникативных задач.

Ключевые слова: предметные и метапредметные результаты обучения русскому языку, универсальные коммуникативные учебные действия, речевая стратегия, параметры речевой стратегии, методический аппарат учебников по русскому языку.

Языковое образование всегда занимало особое место в системе образования, что обусловлено рядом факторов, среди которых нужно отметить статус русского языка, его особое место в ряду предметов, изучаемых в школе, роль языка в развитии личности, что особенно значимо с позиции современного личностно ориентированного образования. Комментируя данные факторы, отмечаем, что «русский язык является государственным языком в России, и этим должно быть обусловлено его

особое положение в школе» [8]; место предмета «Русский язык» в образовательном процессе определяется тем, что русский язык является предметом изучения и средством обучения; в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подчёркивается определяющая «роль языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе образования и самообразования» [7].

Поэтому закономерно, что предметные результаты изучения предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык» тесно связаны с метапредметными результатами освоения основной образовательной программы основного общего образования. Как предметные результаты изучения русского языка предъясняются такие, как «использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков», приобретение опыта использования языковых ресурсов в речевой практике, как метапредметные – «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности...» [7].

Очевидно, что метапредметные результаты связаны с универсальными учебными действиями, классификация которых разработана на основе системно-деятельностного подхода под руководством А.Г. Асмолова [3] и указанные метапредметные результаты можем рассматривать как коммуникативные универсальные учебные действия. Такое понимание целевых ориентиров в изучении русского языка в школе соотносится с современной теорией языковой личности, в рамках которой представлена структура языковой личности, описан мотивационно-прагматический уровень языковой личности, обусловленный деятельностно-коммуникативными потребностями и предполагающий готовность учитывать адресата, готовность управлять общением, строить высказывание, достигающее эффекта [4], с коммуникативно-прагматическим аспектом изучения языка, в частности культуры речи [5].

Коммуникативно-прагматический аспект в изучении языка связан с изучением эффективности коммуникации, эффективности речи. В словаре-справочнике «Культура русской речи» эффективность речи связывается с достижением цели, поставленной при ее создании [5]; С.И. Виноградов описывает эффективную коммуникацию как успешный дискурс, «...в котором перлокутивный эффект (изменение когнитивного, ментального или акционального состояния адресата) соответствует интенциям субъекта, иными словами, в котором результат соответствует цели [2]. Таким образом, внимание к коммуникативным универсальным учебным действиям обусловлено природой самого языка и в процессе изучения русского языка необходимо помочь обучающемуся овладеть умениями, значимыми для эффективной коммуникации.

Современные исследователи считают, что использование коммуникативных возможностей языка невозможно без применения речевых стратегий и реализующих их речевых тактик, так как практически любое высказывание обладает силой стратегического воздействия [7].

Следовательно, овладение коммуникативными универсальными учебными действиями предполагает овладение речевыми стратегиями и тактиками.

Речевая стратегия как параметр речевой деятельности учеными определяется по-разному [2; 6]. По мнению О. С. Иссерс, «речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [2]. В естественной коммуникации, как правило, любая поставленная коммуникативная цель предполагает решение в виде нескольких способов, ходов. Во время диалога участники корректируют собственные действия в зависимости от обстоятельств, «оставаясь в рамках единой сверхзадачи. Сверхзадача и коммуникативные ходы соотносятся с понятиями стратегии и тактики» [2]. Э.А. Лазарева, Е.В. Горина подчеркивают, что речевая стратегия является механизмом реализации глобальной коммуникативной задачи, последовательным способом коррекции модели мира адресата, манипуляции сознанием и эмоциями реципиента [6]. Не останавливаясь на анализе других определений, отметим, что все дефиниции речевой стратегии содержат такие компоненты, как коммуникативная цель адресанта, в соответствии с которой он структурирует свою речь, планирование реализации стратегии с учетом ситуации общения, адресата, прогнозирования собственного образа [2]. Сказанное позволяет заключить, что, говоря о формировании универсальных коммуникативных учебных действий, необходимо учитывать возможность овладения обучающимися речевыми стратегиями как определенным алгоритмом речевого поведения, направленного на достижение цели коммуникации.

Овладение речевыми стратегиями, как уже отмечалось, обеспечивается прежде всего при изучении предмета «Русский язык». Поэтому в дальнейшем мы обратимся к анализу методического потенциала учебников по русскому языку для основной школы, чтобы ответить на вопрос: насколько изучение русского языка помогает школьнику овладеть речевыми стратегиями, коммуникативными универсальными учебными действиями. Для определения параметров анализа учебников сформулируем рабочее определение речевой стратегии. Речевая стратегия определяется как обширный речевой акт, включающий в себя комплекс речевых действий, организуемый инициатором коммуникативного воздействия на основе его установки на достижение коммуникативной цели и с предварительным планированием эффективности с учетом параметров коммуникативной ситуации, личностных особенностей самого инициатора и всех других коммуникантов. Речевая тактика представляет собой речевое действие, выполняющее одну из задач, служащих достижению цели речевой стратегии, реализуемое в конкретной коммуникативной ситуации с учётом её особенностей и характерных черт инициатора воздействия и других коммуникантов и состоящее из одного либо нескольких высказываний. Обращаясь к анализу учебников по русскому, мы будем также учитывать, что

речевая стратегия реализуется в речевых тактиках, т.е. предполагает использование каких-либо конкретных приемов [9], использование определенных языковых ресурсов: лексических, лексико-грамматических, синтаксических [2].

В силу необходимости обучения школьников применению речевых стратегий и обеспечивающих их реализацию речевых тактик актуальным является вопрос, насколько методический аппарат современных учебников по русскому языку обеспечивает условия для овладения речевыми стратегиями и тактиками, обеспечивает условия для восприятия единиц языка как языковых ресурсов эффективной коммуникации.

В качестве источника материала мы использовали УМК по русскому языку для основной школы: «Русский язык» (Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов и Л. А. Тростенцова), «Русский язык. Теория. 5-9 классы» (В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова), «Русская речь» (Е.Н. Никитина), «Русский язык» (Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова и А. В. Глазков). Названные учебники доработаны и переработаны в соответствии с ФГОС основного общего образования и, по нашим наблюдениям, широко представлены в общеобразовательных заведениях.

Анализ методического аппарата УМК по русскому языку показал, что сами термины «речевая стратегия» и «речевая тактика» и соответствующие им понятия в учебниках не приведены. Данный факт не является основанием для оценивания процесса формирования универсальных коммуникативных учебных действий, обучения речевым стратегиям, т.к. в процессе обучения знакомство с явлением на определенном уровне допускает его представление в виде описания существенных признаков. Отметим представленные в учебниках признаки речевой стратегии. В УМК по русскому языку авторов Т. А. Ладыженская и др., В. В. Бабайцева др., Е. И. Никитиной описан процесс коммуникации в виде таких его элементов и параметров, как коммуниканты, речевая ситуация, параметры речевой ситуации, в УМК авторов Л. М. Рыбченкова и др., Т. А. Ладыженская и др. присутствуют термины, связанные с данными параметрами: общение, задачи общения и т.д.

Однако при этом в учебниках недостаточно внимания уделяется ключевому параметру речевой стратегии – коммуникативной цели, являющейся элементом, связанным со всеми остальными параметрами речевой стратегии. В учебнике авторов Т. А. Ладыженская и др. представлена коммуникативная цель: «О чём ты будешь говорить, что скажешь, зависит от задачи, которую ты себе поставил...», коммуникативная цель соотносится с уместностью как коммуникативным качеством речи: «Спишите выражения. Какие из них неуместно употреблять в разговоре со взрослыми?». В некоторых упражнениях коммуникативная цель соотносится с передачей информации, что, безусловно, важно, но не обозначается воздействие, свойственное большинству речевых стратегий: «Расскажите,

как случилось, что заяц оказался на дереве», «Расскажите о субботниках в вашей школе». Для обучающегося остается открытым вопрос: «Зачем об этом нужно рассказывать?», действия учащегося сводятся к выполнению предложенного задания, которое не связывается с процессом коммуникации, не воспринимается как задание, благодаря которому можно научиться эффективной коммуникации.

В учебнике Е. И. Никитиной «Русская речь» коммуникативная цель опосредованно представлена через определение основной мысли текста: «Это то, к чему он призывает, к чему учит, ради чего он написан». При этом в большинстве упражнений коммуникативная цель не обозначается, хотя само задание воспринимается как коммуникативно ориентированное, например: «Сочините загадку про зонт и запишите её».

Нужно заметить, что к коммуникативной цели авторы учебников более последовательно обращаются в шестом классе, когда появляются такие задания, как, например: «Вызвать чувство гордости, восхищения» (Ладыженская и др.), представить героя произведения, «который чем-то для вас дорог, интересен, памятен» (Никитина), но подобные задания встречаются нечасто. В дальнейшем количество подобных заданий снижается, уменьшается общее количество упражнений, направленных на развитие речи, работу с текстом, акцент ставится на изучении грамматической стороны речи. В других учебниках информация о коммуникативной цели в явном виде не представлена, хотя именно коммуникативная цель, как уже отмечалось, является важнейшим параметром речевой стратегии.

Анализ УМК по русскому языку показывает, что элементы речевой стратегии и тактики (метафоры, глаголы в повелительном наклонении, вопросительные предложения, неполные предложения, сложные предложения разных типов и т.д.) представлены в содержании всех учебников, но рассматриваются в рамках структурно-семантического подхода, системного подхода в изучении языка; представления о правильном, целесообразном, уместном применении данных единиц в реальной речевой ситуации с конкретной коммуникативной целью последовательно не формируются. На этом даже не всегда останавливается внимание школьника. Языковые средства: синонимы, антонимы, различные грамматические единицы, синтаксические конструкции — не рассматриваются учащимися как языковые маркеры стратегии, как средство достижения коммуникативной цели. Задача приобретения опыта использования языковых ресурсов в речевой практике, обозначенная ранее в соответствии с ФГОС, решается непоследовательно, например: учащиеся выполняют задания по подбору синонимов (заметим, что таких заданий много: учащиеся подбирают лексические синонимы, рассматривают синонимию грамматических форм, синтаксических конструкций), но при

этом практически отсутствуют задания, направленные на понимание: зачем нужно владеть синонимическими средствами родного языка, как связаны синонимия и речевая ситуация, синонимия и цель высказывания и т.д.

Следовательно, возрастает роль педагога в решении данной задачи. Именно педагог может дополнить методический аппарат УМК таким образом, чтобы у учащихся формировалось умение осознанного использования языковых средств с учетом цели коммуникации, чтобы учащиеся осознавали реализуемую речевую стратегию, владели универсальными коммуникативными учебными действиями.

При проведении анализа УМК мы опирались на параметры речевой стратегии. В качестве дополнения можно заметить, что при всем многообразии речевых стратегий и реализующих их речевых тактик знакомство с речевыми стратегиями и тактиками ограничивается несколькими стратегиями. Наиболее полно даётся материал о стратегии побуждения, рассматриваемой с опорой на структурно-семантический подход на примере таких элементов стратегии, как цель высказывания и глагольное наклонение, но также не обозначается коммуникативная цель, следовательно, обучение данной речевой стратегии происходит в отрыве от ознакомления с целью её применения.

Кроме того, учащиеся знакомятся со стратегией объективности благодаря заданиям на создание текстов в официально-деловом стиле, в которых задаётся коммуникативная цель, связанная с передачей информации, а также благодаря систематически появляющимся заданиям, направленным на получение информации из текста, обработку информации: «В каких предложениях содержится сообщение о двух фактах?» (Ладыженская и др.).

Во всех УМК представлена стратегия вежливости («При выражении просьбы часто употребляется слово пожалуйста ...») (Бабайцева и др.), описываются языковые маркеры стратегии вежливости, но коммуникативная цель, связанная с реализацией этой стратегии, обычно не вербализуется.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка связано с формированием у обучающихся представлений о речевой стратегии и тактике и формированием умений осознанно применять языковые маркеры речевой стратегии для достижения коммуникативной цели. Анализ УМК по русскому языку показывает, что в методическом аппарате учебников по русскому языку далеко не всегда содержатся необходимые задания, хотя необходимый речевой и языковой материал представлен. Следовательно, педагогу нужно вносить необходимые дополнения в методический аппарат УМК по русскому языку, чтобы обеспечить реализацию требований ФГОС основного общего образования и достижение обозначенных во ФГОС результатов.

Библиографический список

1. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996. С. 121-152.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008. 288 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. М., 2008. 151с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010. 240 с.
5. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М., 2003. 840 с.
6. Лазарева Э. А., Горина Е. В. Стратегия дискредитации в современной российской прессе // Лингвокультурологические проблемы толерантности. Тезисы докладов Международной конференции 24-26 октября 2001 г. Екатеринбург, 2001. С. 236-241.
7. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
8. Рыбченкова Л. М. Экзамен по русскому языку в IX классе. Каким ему быть? // Русский язык в школе. 1994. № 1. С. 7-10.
9. Снитко Е. С. Коммуникативная стратегия поощрения и речевые тактики её реализации // Русистика. № 7. 2007. С. 18—25 // Украинская ассоциация преподавателей русского языка и литературы URL: <http://uapryal.com.ua/scientific-section/snitko-e-s-kommunikativnaya-strategiya-pooshhreniya-i-rechevyie-taktiki-ee-realizatsii/> Дата обращения: 1.07.2014

Voice communication strategy and universal educational actions russian as a language of learning outcomes

Margaret L. Kusova – Head of the Department of Russian language and methods of its teaching in primary school, doctor of philological sciences, professor FGBOU IN "Ural State Pedagogical University"

26, Cosmonauts avenue, Ekaterinburg, Russia.;

E-mail: mlkusova@mail.ru

Daria S. Uporova – Master of the direction of "Teacher education", teacher Municipal autonomous institution of secondary school 87

22, Ferganskaya street, Ekaterinburg, Russia;

E-mail: riziylokon@mail.ru

The author considers the problem of achieving substantive and metasubject results at the level of general education in the process of teaching the Russian language. Sets the connection object and metasubject Russian language learning outcomes identified by the GEF basic general education, with universal communicative learning activities, shows that the achievement of these results and the formation of skills identified due to the mastery of students speech strategies and tactics. This article describes the parameters of the speech strategies, communication strategies and tactics of speech, within the parameters of the speech strategies are analyzed in the Russian language teaching materials for primary schools. The author reveals the potential of textbooks in terms of the formation of students' ideas about the communicative goals and means to achieve it, consciously use language skills means to solve communication problems.

Keywords: subject and metasubject of teaching the Russian language, universal communicative learning activities, speech strategy options strategy speech, methodical apparatus of textbooks on

the Russian language.

References

1. Vinogradov S.I. Normativnyy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty kul'tury rechi // Kul'tura russkoy rechi i effektivnost' obshcheniya. M., 1996. S. 121-152.
2. Issers O. S. Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi. M., 2008. 288 s.
3. Kak proyektirovat' universal'nyye uchebnyye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli: posobiye dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, O.A. Karabanova, N.G. Salmina, S.V. Molchanov. M., 2008. 151s.
4. Karaulov YU.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2010. 240 s.
5. Kul'tura russkoy rechi: entsiklopedicheskiy slovar'-spravochnik / Pod red. L.YU. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, Ye.N. Shiryayeva i dr. M., 2003. 840s.
6. Lazareva E. A., Gorina Ye. V. Strategiya diskreditatsii v sovremennoy rossiyskoy presse // Lingvokul'turologicheskiye problemy tolerantnosti. Tezisy dokladov Mezhdunarodnoy konferentsii 24-26 oktyabrya 2001 g. Yekaterinburg, 2001. S. 236-241.
7. Prikaz ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya // URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543>
8. Rybchenkova L. M. Ekzamen po russkomu yazyku v IX klasse. Kakim ye mu byt'? // Russkiy yazyk v shkole. 1994. № 1. S. 7-10.
9. Snitko Ye. S. Kommunikativnaya strategiya pooshchreniya i rechevyie taktiki yeyo realizatsii // Rusistika. № 7. 2007. S. 18-25 // Ukrainskaya assotsiatsiya prepodavateley russkogo yazyka i literatury. Url: <http://uapryal.com.ua/scientific-section/snitko-e-s-kommunikativnaya-strategiya-pooshhreniya-i-rechevyie-taktiki-ee-realizatsii/> Data obrashcheniya: 1.07.2014

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕТСТВА В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Т.В. Дьячкова, Н.В. Бабичева

Дьячкова Татьяна Владимировна – доцент, кафедра психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тула, Россия

E-mail: dyachkova-72@mail.ru

Бабичева Наталья Владимировна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБУДО «Центр внешкольной работы», Тула, Россия

E-mail: cvrtula@yandex.ru

В статье предпринята попытка рассмотреть специфику культуротворческого потенциала дополнительного образования детей, показаны возможности региональной системы дополнительного образования в культурном самоопределении ребенка.

Ключевые слова: культурные практики, дополнительное образование детей, творческая деятельность, культурная субъектность ребенка, самоопределение.

*«Культура – это среда растящая
и питающая личность»*

Современная система дополнительного образования детей характеризуется актуализацией проблемы создания психолого-педагогических условий для культурной самореализации личности в продуктивной деятельности. Это связано с необходимостью предоставления социальным заказчикам качественных образовательных услуг и удовлетворением потребности современного общества в мобильных, мотивированных на саморазвитие и позитивное преобразование социальной и культурной среды личности – носителе культурных традиций.

Ключевая социокультурная роль дополнительного образования, как отмечено в Концепции развития дополнительного образования детей, состоит в мотивации внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры. Именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [1].

Образовательная среда образовательных организаций дополнительного образования детей как социального института представляет собой модель общества, где ребенок с удовольствием занимается разнообразной творческой деятельностью, получает опыт социального взаимодействия, происходит его развитие и саморазвитие, формируется уникальный культурный опыт.

Важнейшими образовательными результатами дополнительного образования является – субъектная позиция ребенка, его культурное и нравственное самоопределение. Педагог, в системе дополнительного образования являясь носителем культурных ценностей, увлеченной творческой личностью, активно транслируя социальные роли и шаблоны поведения, преломляет их в индивидуальном опыте жизни ребенка, создает представление о том, что такое Дружба, Забота, Взаимопомощь, Творчество.

В каждой образовательной организации дополнительного образования детей складывается образовательная среда, имеющая свои традиции, специфические черты, приоритеты, потенциал развития, а дополнительные общеобразовательные программы различной направленности являются основой культурного уклада, где особенное место занимают художественные, исследовательские, коммуникативные, образовательные, проектные формы деятельности ребенка и взрослого (*культурные практики*).

Вслед за Н.Б. Крыловой мы понимаем культурные практики как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся

пространства организации собственного действия и опыта;

поиск и апробацию новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей;

стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) – взрослыми, сверстниками и младшими детьми;

приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т.д.» [2, с. 79] .

Необходимо отметить, что дополнительное образование, погружая ребенка во все многообразие культуры, создает богатый фонд счастливых воспоминаний и способствует формированию собственной духовной истории. Дети пополняют багаж событиями, потрясающими детское воображение (конкурсы, игровые программы, походы, экспедиции, соревнования, включение воспитанников в разнообразную практико-ориентированную, творческую деятельность в рамках детских общественных организаций и мн. др.).

Учитывая тот факт, что система дополнительного образования охватывает большой возрастной диапазон обучающихся от дошкольников до юношества, предоставляя ребенку возможность проб и ошибок в разновозрастных образовательных сообществах, необходимо отметить важность практики продуктивной деятельности в контексте инициативного поведения обучающихся творческих объединений, что, «создает уникальный культурный опыт ребенка» [2, с. 85].

В частности, совершенствуя систему работы с дошкольниками в условиях дополнительного образования (*на принципах личностной детерминации, диверсификации, добровольности, открытости*), для нас чрезвычайно важна мысль Н.Б. Крыловой о том, что «содержание и формы первых культурных практик ребенка постепенно помогают его становлению как будущего «потребителя» культуры и возможно как «автора» [2, с. 97], а образовательный процесс в группах раннего развития выстраивается таким образом, что ребенку предоставляется возможность «быть Деятелем», самому принимать решения, фантазировать, дискутировать.

Творческая деятельность, так значимая для культурного самоопределения, помогает ребенку в борьбе со страхами, гневом, обидой, завистью, депрессией, конструирует стиль поведения и общения. Становясь субъектом культурных практик, ребенок обретает способность отстаивать свою индивидуальность в общении со сверстниками и взрослыми. В этой связи, примечательно то, что перечень детских объединений и, соответственно, формы и способы деятельности обучающихся не остаются неизменными, педагоги чутко реагируют на социальный заказ общества,

интересы и возможности современного ребенка и его семьи. Более того, процесс культурного самоопределения невозможен сегодня без тесной интеграции общего и дополнительного образования детей.

Со-трудничество и со-творчество, являясь системообразующими понятиями в ходе совместной деятельности обучающегося и педагога дополнительного образования, обеспечивают условия для реализации культурной миссии образовательной организации, в свою очередь, мировоззренческий компонент и культурологическое содержание дополнительных общеразвивающих программ является мощным потенциалом формирования личности.

Необходимо отметить, что детские объединения, в которых занимаются дети и их родители имеют положительные практический опыт, который, на наш взгляд, определяется созданием сообщества единомышленников. Своей главной задачей на современном этапе педагоги считают – создание условий для выработки у детей позиции созидателя; позиции не стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя; позиции личной ответственности в отношении к самому себе и общему делу; позиции не столько механического запоминания материала, а прежде всего, понимание и его эмоционально-нравственная оценка.

Диагностические исследования, проведенные авторами публикации совместно с обучающимися - участниками детской социологической службы «Факт» среди воспитанников творческих объединений МБУДО «ЦВР», говорят о том, что

- 100% респондентов желают участвовать в разнообразных культурных практиках, реализуемых в образовательной организации;

- 30% указали, что могут сами инициировать различного рода проекты, конкурсы, акции и готовы совместно с взрослыми и детьми их реализовывать;

- 83% от общего числа респондентов отметили, что только в дополнительном образовании они были включены в процесс позитивного и интересного общения со взрослыми и разновозрастными детьми;

- 99,7 % отмечают, что получают удовольствие от индивидуальной творческой деятельности (вокал, хореография, музицирование, техническое творчество, декламация и др.);

- для 95% респондентов особенно важно активное включение их в деятельность, доброжелательная атмосфера и личность педагога (взрослого).

Как показали результаты диагностик, подавляющее большинство обучающихся, принявших участие в опросе, считают необходимым для себя систематически заниматься в творческих коллективах и осознают свое место и роль в данном процессе.

Главным действующим лицом в системе дополнительного образования остается педагог, который, как правило, становится для ребенка Значимым

Другим, создавая иную нравственную и психологическую среду чем в школе, опираясь в своей профессиональной деятельности на то, что интересно, важно и самое главное близко для ребенка. Ключом к пониманию важности роли педагога в приобретении нравственного и эмоционального опыта ребенка, в контексте рассматриваемой нами темы, служит мысль Н.Б. Крыловой о «пространстве глубинного общения и событийного взаимодействия с ребенком» [2, с. 83].

В связи с этим, важно признать, что реализация культурных практик, формирующих ценностный мир ребенка, его культурную идентичность невозможна без педагога, обладающего высоким уровнем духовно-нравственного развития, активной гражданской позицией, готового признать право ребенка на самостоятельность мировоззренческого восприятия действительности.

Осознавая важность задач стоящих перед современным педагогом в контексте модернизации региональной системы дополнительного образования, на сегодня востребованными становятся организованные кафедрой психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» профессиональные образовательные экскурсии с посещением объектов культурно-исторических наследия нашего региона по заранее разработанному маршруту.

Несомненно, надо познакомить, прежде всего, педагога с творчеством великих художников, мастеров, деятелей культуры, с образцами искусства, науки и техники. Тульский край - это земля, воспетая Л. Н. Толстым и А.С. Хомяковым, В. А. Жуковским и К. Д. Ушинским, представленная на полотнах В. Д. Поленова и Г.Г. Мясоедова, давшая миру талантливых ученых и изобретателей, государственных деятелей. Непосредственное взаимодействие различных педагогических практик в рамках профессиональных образовательных экскурсий способствует созданию единого образовательного пространства нашего региона.

В ходе экскурсионных программ педагогам представляется:

- практика разработки и реализации разного уровня социально-педагогических проектов,
- опыт реализации технологии детско-взрослых дебатов, проведения проблемных семинаров,
- возможность участия в мастер-классах лучших педагогов, участников и победителей, региональных и Всероссийских конкурсов «Сердце отдаю детям», «Воспитать человека», «За нравственный подвиг учителя», «Педагогический дебют» и др.

Рассматривая культурные практики «как ситуативное, самостоятельное, инициируемое взрослыми или детьми приобретение различного опыта общения и взаимодействия с различными социальными субъектами и общественными структурами», на наш взгляд, интересен опыт

образовательных организаций нашего региона по выстраиванию эффективной системы партнерства с различными субъектами, выходящими на проблемы «пространства Детства».

В доказательство данной мысли приведем лишь некоторые примеры региональных практик:

- проведение обучающимися тематических экскурсий по экспозициям ФГБУК «Тульский государственный музей оружия» для сверстников и родителей в рамках деятельности «Школы экскурсоводов»; создание интерактивного образовательного развивающего пространства, в котором дети в активной форме овладевают научными и технологическими новациями в области музейной педагогики;

- разработка устных журналов «Имею право», проведение круглых столов с участием представителей Управления федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков России по Тульской области; клубные дни и интеллектуальные игры «Я – гражданин Российской Федерации», «Мы и закон»;

- подготовка совместно с Управлением ФСКН России по Тульской области, Тульским областным наркологическим диспансером № 1, Тульским центром социально-психологической помощи «Шанс», Центром реабилитации наркозависимых «Страна живых» в рамках «Школы юного правоведа» волонтеров, работающих в молодежной среде;

- организация и проведение конкурса детско-юношеских СМИ «Серебряное перо» при участии региональных СМИ.

Среди заданий конкурса:

- защита проекта по одной из предложенных тем «Наркотики – угроза национальной безопасности России», «Молодежь – наследие культуры великой страны» и «Кто он, герой нашего времени?»;

- выпуск «боевого листка» на тему: «Город мой – город-герой»;

- конкурс красноречия «Книга, которая меня изменила»; конкурс журналистских навыков: «Дай комментарий...» (юные журналисты выступают с позиций корреспондентов газет, теле- и радиопрограмм новостей, блогеров).

В рамках конкурсной программы проходят мастер-классы региональных журналистов, итогам конкурса выходит спецвыпуск газеты «Полет мысли», в котором участники делятся своими впечатлениями, размышляют о роли журналиста в современном мире, предлагают свои идеи по развитию конкурсного движения юных журналистов: реализация совместного проекта с Тульским муниципальным оркестром «Ясная Поляна» (худ. рук. и главный дирижер заслуженный деятель искусств РФ, член-корр. Петровской академии наук и искусств г. Санкт-Петербурга В. В. Синьковский) в рамках программы «Музыка для детей и юношества». Путешествуя по миру искусства, помимо участия в просветительских

программах, дети имеют возможность вместе с музыкантами исполнять произведения из любимых мультфильмов и кинофильмов, а талантливые воспитанники – обучающиеся вокальных объединений выступают на сцене в сопровождении профессиональных музыкантов.

Таким образом, вполне очевидно, что реализации практики социального партнерства позволяет привлечь к работе с детьми ученых, педагогов, работающих в инновационном режиме, родителей, выпускников Центра внешкольной работы, специалистов учреждений культуры и спорта, что дает ребенку возможность реализовать право на встречу с интересными людьми, которые могут стать для него лично значимыми. При этом, происходит наращивание активности самого ребенка в освоении разнообразных культурных пространств, гармонизируется его внутренний мир, он «... учит себя сам в культурных практиках, ежечасно и ежедневно пробуя, экспериментируя и тренируя (практикуя) свои способности» [3, с. 79].

Подводя итог вышесказанного, необходимо отметить, что сегодня возникает настоятельная потребность в изучении процесса присвоения детьми и подростками культурного опыта предыдущих поколений, при этом огромное значение имеет анализ причин неприятия или пассивного отторжения подростком той культуры, тех нравственных эталонов и оценочных категорий, которые являются значимыми для его социального окружения.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении «Концепция развития дополнительного образования детей».
2. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Новые ценности образования (Самобытность детства). 2007. №3. С. 79-108.
3. Крылова Н.Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус//Новые ценности образования. Выпуск 5 (25), 2005.

Cultural practices of childhood in the space of additional education of children

Tatiana V. Dyachkova

Institute of training and professional retraining of educators of education of the Tula region
22, Lenina str. Tula, 300041, Russia
E-mail: dyachkova-72@mail.ru

Natalia V. Babicheva

The Center of extracurricular work
41, Oktyabrskaya str. Tula, 300041, Russia
E-mail: cvrtula@yandex.ru

The article attempts to examine the specificity of the culture-building potential of additional education of children, the possibilities of regional system of additional education for the cultural identity of the child.

Keywords: cultural practices, additional education of children, creative activity, the cultural subjectivity of the child, self-determination.

References

1. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 04 sentyabrya 2014 g. # 1726-r «Ob utverzhdenii «Kontseptsiya razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detey». (The decree of the RF Government dated 04 September 2014 No. 1726-p "On approval of "Concept of development of additional education of children"). (in Russian)
2. Krylova N.B. Kulturnyye praktiki detstva i ih rol v stanovlenii kulturnoy idei rebenka (The cultural practices of childhood and their role in the formation of cultural ideas of the child)// Novyye tsennosti obrazovaniya (Samobyitnost detstva). 2007. no. 3. pp. 79-108. (in Russian)
3. Krylova N.B. Antropologicheskiy, deyatel'nostnyiy i kulturologicheskiy podhodyi. (Anthropological, activity and culturological approaches). Tezaurus//Novyye tsennosti obrazovaniya. Vyipusk 5 (25), 2005. (in Russian)

РЕШЕНИЕ ВОПРОСОВ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА

Е.В. Дружинина

Дружинина Елена Васильевна — магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

E-mail: evdruzhba@yandex.ru

Открытость образования рассматривается как основной принцип гуманистического образования. Город представлен как образовательный ресурс и социокультурный феномен. Описан опыт включения культурного пространства г. Саратова в процесс литературного развития младших школьников.

Ключевые слова: гуманизация, гуманизация образования, открытое пространство, проектная деятельность.

Современный этап развития педагогической системы ориентирован на идеи гуманизации, что связано, в первую очередь, с восстановлением культурообразующей и личностно-развивающей функций образования. Открытость образовательного пространства — важный принцип гуманной педагогики. Одним из инструментов открытого образования становится культурное пространство города.

Город как фактор личностного развития человека всегда был предметом активного внимания со стороны специалистов разных научных и практических областей — культурологии, философии, истории, психологии,

педагогике и т.д.

Город как особая семиотическая сфера уже давно обращает на себя внимание зарубежных и отечественных исследователей. Изучение пространства городской культуры началось в науке в XIX веке, а в XX столетии данные исследования получили активное распространение. Западными учеными велись исследования в области символики архитектуры и семиотики города (Р. Барт, К. Леви-Стросс, Ч. Дженкс, К. Линч и др.), были введены такие понятия, как «семиотика пространства» (Р. Барт), «текст, код, знак, синтаксис, семантика пространства архитектуры» (Ч. Дженкс), образ города (К. Линч), предложено определение архитектуры как пространства коммуникации, города как текста. Город был определен как пространство коммуникации, состоящее из отдельных структурных элементов, подчиненных целому (ландшафту, стилю, мифологии и др.) и являющееся знаковой средой обитания человека.

В рамках данной статьи приведем примеры реализации проекта по включению социокультурного пространства Саратова во внеурочную деятельность младших школьников по предмету «Литературное чтение».

С. И. Петрова в работе «Формирование культурного поля младшего школьника в процессе проектной деятельности на уроках литературного чтения» представила соотношение этапов процесса формирования культурного поля и этапов проектной деятельности (см. таблица 1) [1, с. 139].

Таблица 1

**Соотношение этапов процесса
формирования культурного поля школьника
и этапов организации проектной деятельности учащихся**

| Этапы процесса формирования культурного поля школьника | Этапы проектной деятельности |
|--|--|
| Установление связи с культурным пространством при изучении литературного произведения: <ul style="list-style-type: none">• актуализация эстетической потребности, познавательных мотивов;• включение процессов целеполагания;• актуализация имеющихся знаний (содержательных и процессуальных о способах деятельности), умений | Постановка проблемы, требующей решения: <ul style="list-style-type: none">• определение темы;• выдвижение гипотез путей решения проблемы;• планирование деятельности |
| Творческая деятельность, выходящая за рамки урока литературного чтения: <ul style="list-style-type: none">• применение имеющихся ЗУНов, полученных на различных учебных предметах;• приобретение новых знаний, опыта творческой деятельности | Изготовление практически значимого или культурного продукта: <ul style="list-style-type: none">• сбор и структурирование информации;• изготовление и оформление продукта |

| | |
|--|--|
| Присвоение культурного пространства: <ul style="list-style-type: none"> • применение новых ЗУНов; • формирование новых интересов, укрепление и развитие мотивов культуротворческой деятельности; • осмысление (присвоение) полученного опыта; • формирование ценностей; • актуализация новых потребностей, мотивов культурособразного поведения | Презентация продукта: <ul style="list-style-type: none"> • выбор формы и подготовка презентации; • презентация; • самооценка и самоанализ |
|--|--|

Процесс чтения для детей станет интересным, если в нем будут использованы игры, в ходе которых обучение чтению будет идти непринужденно и весело. Одним из таких приемов является образовательный квест, который объединяет в себе идеипроектного метода, игровых технологий (в частности, квестов) и исследовательской деятельности.

Методический потенциал квестовых технологий: развитие читательских компетенций, способ формирования мотиваций, междисциплинарность, развитие коммуникативных умений, развитие творческого потенциала, тренировка и развитие навыков информационной деятельности [2].

Образовательные квесты, приобщающие детей к книге, широко используются в школах и учреждениях культуры Саратова.

ГУК «Государственный музей К. А. Федина» предлагает интерактивную выставку «Страна Гайдарика», рассказывающую на основе известного произведения Аркадия Гайдара о героическом прошлом страны предвоенных лет. Посетители выставки получают уникальную возможность побывать в штабе Тимура (из книги А. Гайдара «Тимур и его команда»), совершают вместе с Чкаловым перелет через Арктику, посадят самолет на льдину, чтобы спасти знаменитых папанинцев, ликвидируют аварию на Кировском заводе, получают послание из прошлого (рассказ тех, кто был ребенком в предвоенное время). Экскурсия проходит как настоящий квест: каждое выполненное задание дает ключ к коду, с помощью которого можно открыть чердачные окна и получить послания от героев произведений Гайдара.

Учащимся так же можно предложить библиотечный квест. Это создание игровой электронной или бумажной игры о книге, чтении, библиотеке. Уместны будут апробированные игровые приемы: викторины, игры-путешествия, театрализованные игры как экшн, ролевые игры, но при этом в обязательном условии – героями всех игр должны быть обязательно книги, библиотеки, читатели. Эти виды игр привлекательны еще и тем, что их действие связаны с приключениями, погонями, риском. Следует делать акцент на интеллектуальные задания, поиск осуществлять по книгам. Тем самым приобщать ребенка к чтению.

В Саратове есть много культурных артефактов, связанных с предметом книги: памятник первой учительнице (бронзовая композиция склонившейся над книгой учительницы и девочки), памятник одноклассников на набережной Космонавтов (мальчик и девочка за партой и с книгой в руках), памятник студента, восседающего на стопке книг, на территории Саратовского государственного социально-экономического университета. Есть в городе памятники известным литературным деятелям: К. А. Федин, Н. Г. Чернышевский, А. С. Пушкин, А. Н. Радищев, К. М. Симонов. Можно предложить детям фотографии этих мест, а они должны найти их в городе и сфотографироваться рядом с ним. Можно работать в обратном порядке [3].

Можно задействовать и архитектуру города. Например, при изучении в 4 классе раздела «Мифы Древней Греции» можно организовать квест на тему «Герои мифологии в современном городе». Учителю необходимо провести экскурсию или интерактивную экскурсию и обратить внимание на фасады зданий, архитектурные детали.

Например, фасад бывшего особняка Скворцова изящно разукрашен рельефными и барельефными деталями: львы, охраняющие дом, голова Сфинкса. Лучковый фронтон здания администрации Саратова на улице Первомайской оформлен двумя полулежащими женскими фигурами, представляющими мотив одного из древнегреческих мифов. Тема барельефов на здании бывшего коммерческого собрания, ныне — Дом офицеров — мрачные андрофаги и Гелон. Здание Крытого рынка «держат» на своих плечах могучие Атланты.

Потом дети продолжают наблюдение с родителями и презентуют свои «находки», придумывают образовательные квесты.

Таким образом, расширение образовательного пространства способствует гуманизации учебного процесса, актуализирует человеческий фактор через усиление творческих, нравственных, социальных основ, становление субъектной позиции, что обуславливает развитие личности школьника.

Библиографический список:

1. Петрова С. И. Формирование культурного поля младшего школьника в процессе проектной деятельности на уроках литературного чтения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 70-2. С. 137-142.
2. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Ю. В. Романцова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс] : URL <http://festival.1september.ru/articles/513088/> (дата обращения 20.09.2016)
3. Дружинина Е. В. Культурное пространство города как средство литературного развития младших школьников / Е. В. Дружинина, Т. Г. Фирсова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3

(4). С. 22-26.

Issues of humanization of education of younger schoolchildren on the basis of studying the cultural space of the city

Druzhinina Elena V. — master student, faculty of psychological, pedagogical and special education, National research Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, street Astrakhan, 83.

E-mail: evdruzhiba@yandex.ru

The openness of education is considered as a basic principle of humanistic education. The city is presented as an educational resource and a social and cultural phenomenon. Describes the experiences of integrating the cultural space of the city of Saratov in the process of literary development of younger students.

Key words: humanization, humanization of education, open space, project activities.

References

1. Petrov S. I. the Formation of cultural space of the younger pupils in the process of project activities at the lessons of literary reading / S. I. Petrova // proceedings of Russian state pedagogical University. A. I. Herzen. 2008. No. 70-2. S. 137-142.
2. V. Romantsova Web quest as a way of activization of educational activity of students [Electronic resource] / Y. V. Romantsova // Festival of pedagogical ideas "Open lesson" [Electronic resource] : URL <http://festival.1september.ru/articles/513088/> (accessed 20.09.2016
3. Druzhinina E. V. Cultural space of the city as a means of literary development of younger students [Text] / E. V. Druzhinina, T. G. Firsov // the Educational environment today: strategy development : materials of the IV mezhdunar. scientific.–pract. Conf. (Cheboksary, 11 Dec. 2015) / redkol.: O. N. Shirokov [and others]. Cheboksary: CNS "Interactiveplus", 2015. № 3 (4). P. 22-26. ISSN 2411-8184

КОНТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.Г. Силакова

Силакова Ксения Григорьевна — магистрант факультета психолого–педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: xiuscha.silackova@yandex.ru

В данной статье рассматривается метод контекстологического анализа художественного текста в системе начального литературного образования.

Ключевые слова: культура, культуроведческий подход, контекстологический анализ, начальная школа.

В условиях развивающегося общества доминирующая при традиционном обучении монологическая форма ведения занятия постепенно вытесняется диалогом, в процессе которого происходит обмен духовными ценностями между педагогом и воспитанниками. Общеизвестно, что

основная цель современного образования заключается в становлении человека-творца, что предполагает формирование у школьников знаний и способов деятельности, а значит, создание учителем образовательной среды, благоприятной для развития способностей каждого ребёнка, в дальнейшем обеспечивающей самореализацию его личного потенциала и побуждающей к поиску собственных результатов в обучении [1].

Гуманизация образования подчёркивает духовную и нравственную ориентацию практической педагогики. Наиболее ярко принципы гуманности, на наш взгляд, отражает урок литературного чтения, а именно его культуроведческая составляющая.

Культуроведческий компонент начального литературного образования нашел свое обоснование в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в котором указывается, что предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по литературному чтению должны отражать «... осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности» [3].

Следуя требованиям Стандартов второго поколения, учителю необходимо открывать новые способы знакомства детей с литературными произведениями в контексте культуры. Одним из таких методов, на наш взгляд, является контекстологический анализ художественного произведения.

Н.С. Болотнова отмечает, что культурологический контекст чрезвычайно важен при подходе к тексту как явлению культуры, которая отражена в языке и литературном творчестве. Он раскрывает духовную атмосферу общества на определенном этапе его развития, включает в себя достижения общества в сфере науки, искусства, этики и эстетики. Это мир идей и нравственных идеалов, характеризующих культуру общества, выражающуюся в речи, поведении и творчестве [2].

Алгоритм контекстологического анализа предполагает постепенное «погружение» ключевых образов произведения в систему все расширяющегося контекстного окружения, что приводит, в конечном итоге, к постижению глубинного смысла произведения.

Вслед за Н.С. Болотновой, мы предлагаем выделять следующие виды контекста:

минимальный – в рамках словосочетания, отражающего ближайшие грамматические и семантические связи лексической единицы;

развернутый – в рамках предложения, высказывания;

максимальный – в системе целого художественного произведения, цикла произведений;

сверхконтекст – проекция слова-образа на единый текст творчества художника слова, контекст культуры в целом.

Практическое применение метода контекстологического анализа было апробировано нами в процессе анализа стихотворения Н.М. Рубцова «Берёзы» в 4 классе. Стихотворение предлагается авторами учебно-методического комплекса «Начальная школа XXI века».

Н.М. Рубцов

Берёзы

Я люблю, когда шумят березы,
Когда листья падают с берез.
Слушаю – и набегают слезы
На глаза, отвыкшие от слез.

Все очнется в памяти невольно,
Отзовется в сердце и в крови.
Станет как-то радостно и больно,
Будто кто-то шепчет о любви.

Только чаще побеждает проза,
Словно дунет ветер хмурых дней.
Ведь шумит такая же береза
Над могилой матери моей.

На войне отца убила пуля,
А у нас в деревне у оград
С ветром и дождем шумел, как улей,
Вот такой же желтый листопад...

Русь моя, люблю твои березы!
С первых лет я с ними жил и рос.
Потому и набегают слезы
На глаза, отвыкшие от слез...

Центральным образом стихотворения Николая Рубцова является береза – традиционный символ России.

В пределах минимального контекста (словосочетания) автор одухотворяет центральный образ, выражая трепетное отношение к родным краям. Для поэта березы являются неотъемлемой принадлежностью родины, вызывают глубоко эмоциональное переживание (*Русь моя, люблю твои березы!*)

Переходя к развернутому контексту (предложение), мы опознаем центральный мотив стихотворения – сиротство. Поэт говорит о своих чувствах, вспыхивающих у него, когда он видит березы. Дерево оказывается связанным с самыми близкими лирическому герою людьми: оно оберегает могилу его матери, напоминает тот день, когда погиб отец.

В объеме строфы, на уровне расширенного контекста, следует обратить

внимание на рифменный уровень стихотворного текста. Поэт не боится традиционной рифмы «березы — слезы». В тексте стихотворения эта рифма выполняет важную функцию, образуя кольцевую композицию. Н.М. Рубцов в первой строфе даже два раза использует рифменную пару («березы — слезы» и «берез — слез»), но рифма от этого не выглядит навязчивой, а лишь усиливает музыкальное звучание стихотворения, придает ключевому образу лирическую, элегическую коннотацию. Эта же рифменная пара повторяется в последней строфе, подчеркивая завершенность композиции.

Максимальный контекст стихотворения включает березу в кругприродных образов, которые Н. Рубцов использует в изобразительно-выразительной функции, прежде всего, олицетворения и сравнения. Желтый листопад, например, «шумит, как улей». Шум берез ассоциируется с проявлением человеческих чувств: *«Будто кто-то шепчет о любви»*.

К системе контекстов, предложенных Н.С. Болотновой, следует добавить, на наш взгляд, еще один тип: контекст национальной культуры, т.е. рассмотреть функционирование центрального образа стихотворения в языке.

В этимологическом словаре М. Фасмера указывается, что слово «береза» происходит от прилагательного «белый». Эта связь позволяет раскрыть культурные коннотации слова-образа. Белый цвет является в русском национальном сознании одним из цветовых атрибутов смерти: не зря именно это дерево в старину было принято высаживать на могилах. Эта архаическая связь усиливает «минорный» характер образа.

Для того чтобы выяснить, как отражен образ березы в сознании носителей языка, мы обратились к данным «Русского ассоциативного словаря школьников» [4]. Было обнаружено, что в сознании детей наиболее часто на стимул «береза» возникает предметная ассоциация «роща». Но в единичных ассоциациях улавливается национально специфическая коннотация: школьники соотносят в своем сознании березу с национальной культурой (*русский, простота, проща*). Ассоциация *береза — хрупкий* позволяет соотнести слово-образ с душевной гармонией, эмоциональной сферой личности.

В русской поэзии береза является одним из знаковых литературных образов, неким природным прототипом того, что так дорого простому человеку. Это дерево всегда ассоциируется с родным краем и вызывает ностальгические воспоминания. Так и в художественном мире стихотворения Н. Рубцова шум берез напоминает о любви и смерти, о необратимом уходе родных людей.

Однако, рассматривая стихотворение в рамках сверхконтекста, в который мы включаем, в частности, и биографический текст творчества, мы узнаем о том, что отец Н.М. Рубцова не погиб на фронте, а исчез из его жизни весьма прозаическим образом (*«Только чаще побеждает проза»*): просто не взял детей из детского дома, создав другую семью. Лирический

герой стихотворения выбирает для своего отца героическую смерть.

Заветная могила матери существовала тоже только лишь в поэтическом воображении автора, так как на самом деле Н.М. Рубцов не знал, где похоронена мать: она умерла в Вологде во время эпидемии в годы войны и похоронена была в братской могиле где-то на окраине города. Н.М. Рубцов всю жизнь пытался представить себе эту дорогую для его сердца могилу, расположенную где-то за рекой или под березами, включив тем самым образ матери в традиционный культурный контекст, обеспечивающий бессмертие.

Контекстологический анализ стихотворения позволяет более полно раскрыть идею автора, детально рассмотреть центральный образ. Расширяя контекст, младшие школьники имеют возможность увидеть функционирование основного образа в рамках предложения, строфы, всего произведения, творчества автора и культуры народа в целом. Каждый следующий «круг» контекстологического анализа несет новое приращение смысла, углубляет идейную перспективу произведения.

Метод контекстологического анализа художественного текста поможет сформировать у детей национальную картину мира, познакомить с символами русской культуры, а также погрузиться в творчество отдельных авторов, с мировоззрением и художественным миром которых мы знакомимся на уроках литературного чтения.

Библиографический список

1. Абдулазизов М.М. Гуманизация и ее роль в современном образовании // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 6. С. 223 – 230.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: <http://nachalka.edu.ru> (Дата обращения: 08.09.16).
4. Гольдин В.Е. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I – XI классов: в 2 т. Т. II. От реакции к стимулу. Ч. 2. О – Я / В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова, А.О. Мартыанов. Саратов: Изд-во Саратов.ун-та. 2011. 420 с.

Contextualise analysis of works of art on the lessons of literary reading in primary school

Silakova Xenia Grigorievna – master student, faculty of psychological, pedagogical and special education, National research Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, street Astrakhan, 83.

E-mail: xiuscha.silackova@yandex.ru

The article discusses a method contextualises analysis of literary text in primary literary education.

Key words: culture, cultural approach, contextualise analysis, primary school.

References

1. Abdulazizov M.M. Humanization and its role in modern education // Humanities and Social Sciences. 2012. № 6. S. 223 – 230.
2. Bolotnova N.S. Philological analysis of text. M.: Nauka, 2009. 520 p.

3. Federal government standard primary education. URL: <http://nachalka.edu.ru> (reference date: 08/09/16).
4. Goldin V.E. Russian associative dictionary: associative reaction schoolboys I - XI classes: in 2 vols II. From the reaction to the stimulus. Part 2. - I / V.E Goldin, A.P Sdobnova, S.A Martianov. Saratov, 2011. 420 p.

РАЗДЕЛ 8 ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ И СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ

Ю.В. Амелина

Амелина Юлия Викторовна – ассистент, кафедра начального естественно-математического образования, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Россия
E-mail: ulekkv@gmail.com

В статье анализируются сферы применения инструментов визуализации образовательных траекторий. Применение таких инструментов обосновано в ситуации множественных целей различных групп обучающихся, множества дидактических единиц и «магистральных» образовательных траекторий. В работе рассматриваются различные уровни применимости визуализированных образовательных траекторий. Образовательные траектории могут быть построены и визуализированы на уровне отдельного курса в рамках универсального учебно-методического комплекса для студентов различных направлений и специальностей. На уровне образовательной программы, соответствующей стандартам третьего поколения, визуализация образовательной траектории недостаточно актуальна сегодня (в связи с ограниченной вариативностью образовательных программ), но будет востребована в ближайшее время. Наиболее масштабной задачей является построение карт знаний профессиональной сферы деятельности в рамках концепции непрерывного образования.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, визуализация, карты знаний

Одной из тенденций современного образования, как школьного, так и

вузовского, является возможность построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося. В образовательных стандартах третьего поколения указывается, что «вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ».

Алгоритм построения индивидуальной образовательной программы предполагает такие шаги, как формулирование своей образовательной цели учащимся, определение задач для достижения этих целей, выбор форм и методов обучения, методов контроля, планирование своей учебной деятельности на основе ознакомления с учебным планом. Основная проблема заключается в том, что на этапе проектирования индивидуальной образовательной траектории обучаемый еще не обладает достаточным кругозором в предметной области, чтобы сделать осознанный выбор и самостоятельно поставить задачи. В частности, он не готов производить сравнительную оценку знаний, навыков и компетенций, которые будут получены им при выборе конкретных предметов и их совокупностей, уровней изучения этих предметов и т.д. В отличие от преподавателя или работодателя (специалиста в предметной области), которые понимают, что представляет из себя специалист, владеющий определенной совокупностью навыков, сам обучаемый этого представления не имеет.

Цель, которую необходимо поставить учащемуся в качестве первого шага проектирования образовательной траектории – это некоторый результат, обобщенная совокупность знаний, умений, навыков и компетенций, которого можно достичь в конце этой траектории. Чтобы этот результат представлять, он должен быть как-то обозначен и назван. В образовательных стандартах третьего поколения таким результатом была *специальность*. Проблема заключалась в том, что в рамках одной предметной области перечень специальностей был достаточно ограниченным и, выбрав обучение по определенной специальности, обучающийся не мог впоследствии корректировать свою образовательную траекторию – собственно все проектирование последней заключалось в выборе специальности.

Современные образовательные стандарты и технологии, в частности, дистанционное образование, предоставляют такую возможность, но не дают обучающемуся качественного «путеводителя». В итоге фактически образовательную траекторию обучающегося строит за него преподаватель.

Для решения обозначенной проблемы необходим инструмент, который позволил бы обучающемуся *осознанно* проектировать свою образовательную траекторию, отталкиваясь от конкретных понятных ему целей (например, получение навыков, необходимых для занятия определенной должности, работы в определенной сфере или – еще лучше – организации). Такой

инструмент должен отражать взаимосвязи этих целей (набор которых формулируется, прежде всего, работодателями), знаний, умений и компетенций, которые должны быть получены как средство достижения этих целей, и предметов, дающих соответствующие знания. Другими словами, речь идет о масштабной (для обеспечения возможности выбора) *карте знаний*, на которую наносят обозначения заинтересованные участники образовательного процесса – вузы и работодатели, а обучающийся выбирает свой маршрут на этой карте. Важным преимуществом такого инструмента является наглядное визуальное представление информации.

Под визуализацией информации понимается представление числовой и текстовой информации в виде графиков, диаграмм, схем, таблиц, карт. По мнению члена-корреспондента РАО А. А. Вербицкого «процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ. Будучи воспринятым, он, может быть, развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий». Результаты междисциплинарных исследований позволяют уверенно утверждать, что визуализация является одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности методов анализа и представления информации [1]. К визуальному способу отображения информации можно отнести составление различных карт, например, интеллект-карт и концептуальных карт. Использование карт знаний позволяет представлять информацию логичным и содержательным способом.

Ранее мы проводили обзор различных инструментов, которые могут использоваться для визуализации образовательных траекторий [2]. В настоящей статье мы рассмотрим сферы применения такой визуализации в процессе обучения студентов высшей школы на микро- и макроуровне.

Отталкиваясь необходимо от очевидной предпосылки, что визуализация образовательной траектории оправдана в тех случаях, когда студент имеет реальный выбор – и ему есть из чего выбирать. В случаях, когда выбор ограничивается одним-двумя вариативными спецкурсами в год, говорить о наличии индивидуальной образовательной траектории, конечно, можно, но проблема ее визуализации даже не ставится.

Возможность полноценного выбора может возникать даже в рамках отдельно взятого курса. Автору встречались популярные учебники, главы которых предлагалось читать в разной последовательности и в разном объеме в зависимости от целей обучающегося (во вступительной части предлагались графические схемы прочтения). Достичь вариативности в рамках изучения конкретной дисциплины можно с помощью использования мультимедийных приложений к учебникам (компьютерные программы, представляющие собой интерактивные компоненты учебно-методических комплексов). При этом вариативность достигается за счет избыточности материала, интерактивности, средств автоматической проверки выполнения

заданий, возможности реализации различных схем обучения, разнообразия статичных и динамичных информационных объектов [3].

Например, курс «Информационное право», входящий в учебную программу многих юридических специальностей, читается также направлениям подготовки «Документоведение и архивное дело», «Реклама и связи с общественностью», «Государственное и муниципальное управление» и т.д. Даже совсем далекие от права направления подготовки, такие как «Прикладная информатика» и «Бизнес-информатика», включают похожие по содержанию курсы (в учебном плане СГУ такой курс называется «Правовые основы прикладной информатики»). Студентам разных направлений, изучающим эти предметы, может быть предложен единый учебно-методический комплекс, включающий «магистральные» образовательные траектории с темами, обязательными для изучения. Так, для бакалавров, обучающиеся по направлению «Юриспруденция», будет обязательной тема «Предмет и метод информационного права», студентам направления «Прикладная информатика» будут важны темы «Защита интеллектуальных прав на программные продукты» и «Правовое регулирование компьютерных игр», в то время как для студентов-журналистов предназначен ряд более глубоких тем из раздела «Правовое регулирование СМИ». При этом студенты могут строить индивидуальные образовательные траектории, исходя из своих интересов и будущих профессиональных потребностей – для этого необходима визуализированная «карта знаний», отражающая все доступные дидактические единицы, связи между ними и магистральные траектории. В настоящее время подобный обобщенный курс разрабатывается в Саратовском государственном университете для задач дистанционного образования (но, разумеется, студентам очной формы обучения он также будет весьма полезен) [4].

Традиционно понятие «образовательная траектория» применяется на более высоком уровне – на уровне образовательной программы. Задача повышения вариативности обучения стала одной из ключевых при переходе к образовательным стандартам третьего поколения. Студенты с первого курса должны продумывать свою образовательную траекторию, выбирать дисциплины, которые соответствуют их интересам и потребностям, постоянно возвращаться к этому перед каждым семестром. Самостоятельность должна нарастать к старшим курсам. Однако эта идея не нашла широкой реализации в российских вузах и в настоящее время лишь единичные вузы предоставляют студентам реальное право строить свою образовательную траекторию. Например, в Высшей школе экономики в настоящее время реально внедряется гибкая система обучения. Из дисциплин утвержденного учебного плана студент формирует индивидуальный учебный план, содержащий не менее 60 кредитов (зачетных единиц) на учебный год, в который входят все дисциплины базовой части, дисциплины из вариативной

части, которые студент сам выбирает из списка, и общефакультетские факультативы, которые набираются сверх 60 кредитов.

На сайте НИУ ВШЭ можно получить исчерпывающую информацию о дисциплинах, однако зачастую студенты, которые приходят в вуз, пока не очень ясно представляют, какие знания и умения им понадобятся для выбранной профессии, и какие дисциплины для получения этих знаний нужно выбрать. Эта проблема осознается – в рамках НИУ ВШЭ действует проект «Траектории в образовании и профессии». Цели данного исследования включают:

- Выявление типичных образовательно-трудовых траекторий.
- Определение роли образования в развитии траекторий.
- Анализ факторов, определяющих формирование и развитие траекторий.
- Анализ механики и логики принятия решений.
- Интерпретативное описание типичных траекторий.

Представляется, что после выявления типичных образовательно-трудовых траекторий следующим шагом должно стать их доступное представление для студентов, которое достигается посредством визуализации. Имея наглядную «карту» связанных друг с другом дисциплин и путей, ведущих к соответствующим профессиям, студент мог бы осознанно строить свой выбор, начиная с первого курса.

Так, на механико-математическом факультете СГУ реализуется дополнительная квалификация «Специалист в области компьютерной графики и веб-дизайна» [5]. С 2015 года учебный план этой специальности перестроен в соответствии с парадигмой PBL (предметно-ориентированный подход), в рамках которой связанные курсы, формирующие некоторую компетенцию, изучаются не последовательно, а параллельно [6]. В итоге программа обучения разбита на ряд слабосвязанных модулей («Компьютерная графика и современный дизайн», «Трехмерное моделирование, визуализация и анимация», «Веб-дизайн») и т.д., которые студенты могут изучать независимо и в любой последовательности (после каждого модуля выдается отдельный сертификат). На ознакомительном занятии преподаватель демонстрирует карту профессий в сфере компьютерной графики и дизайна и комбинации модулей, дающих необходимые профессиональные навыки.

Решения задачи визуализации образовательной траектории на карте знаний в определенной сфере профессиональной деятельности видится нам крайне важной и актуальной в контексте концепции непрерывного образования [7]. Здесь самая большая сложность заключается в построении самой карты знаний и обеспечении ее постоянного обновления. Представляется, что такая карта знаний может быть построена силами крупного научного коллектива, если удастся организовать и привлечь к этой

работе сетевое сообщество. Начало этой работы может быть положено отдельными ВУЗами, которые могли бы разрабатывать ассоциативно-концептуальные карты для отдельных дисциплин (в рамках отдельно взятого направления подготовки) и объединять их на основе межпредметных связей. Такая карта уже позволит абитуриентам ориентироваться при выборе ВУЗа, факультета и направления подготовки, так как он сможет увидеть, что наиболее полно отвечает его потребностям, какие знания даст ВУЗ и что необходимо изучить самостоятельно для достижения конкретных целей. Конкретные цели могут ставить работодатели, отмечая на карте «вехи» — суммарные достижения, заключающиеся в совокупности приобретенных навыков, умений и компетенций, необходимых для получения работы в данной компании. В настоящий момент разработка такой карты знаний начата в Саратовском государственном университете для направления подготовки бакалавров по профилю «Прикладная информатика (по областям)». Визуализация образовательных траекторий на таких картах будет следующим естественным шагом.

Библиографический список

1. Барагунова С.А. Технология визуальной информации как фактор повышенной творческой активности студентов// Материалы XI межвузовской научно-практической конференции «Человек, государство, общество: традиционные проблемы и новые аспекты»// Бюллетень ВИУ. 2009. №29.
2. Кулемина Ю.В. Карты знаний как инструмент построения образовательной траектории учащегося //Современные информационные технологии и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Сухомлина. Москва., 2012. Т.1. С. 25 – 29.
3. Черняева Э.П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в процессе использования электронного учебника: дисс. ... канд. пед.наук. Ставрополь, 2008. 178с.
4. Амелин Р. В., Куликова С. А., Чаннов С. Е. Информационное право в схемах. Учебное пособие. М., 2016.
5. Амелин Р.В., Кулемина Ю.В. Специфика подготовки бакалавров по профилю «Прикладная информатика в компьютерном дизайне» в Саратовском государственном университете // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации»: сб. науч. ст. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. /под ред. Е.Г. Елиной, Е.И. Балакиревой. Саратов, 2012. С.159-161.
6. Амелин Р.В., Кофоед Л.Б., Бессонов Л.В. Перспективы использования проблемно (проектно)-ориентированного подхода при подготовке ИТ-специалистов в высшей школе //Современные информационные технологии и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Сухомлина. Москва, 2013. Т.1. С. 19—25.
7. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. №7 С.106-109.

Visualization of the educational path: perspectives and applications

Julija V. Amelina

National Research Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky

83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia

E-mail: ulekkv@gmail.com

The article analyzes the scope of the educational paths visualization tools. These tools are used when there are many teaching units and objectives of different groups of students. The paper discusses the different levels of applicability of visualized educational paths. Educational path can be constructed and visualized at the level of individual course within the framework of universal educational-methodical complex for students of different specialties. At the level of educational program corresponding to the third-generation standards, visualization of educational trajectory is not relevant enough today. This is due to the limited variability of educational programs. According to the author, in the near future these tools will become more in demand. The most ambitious task is the mapping of knowledge of the professional sphere in the framework of the concept of lifelong education.

Keywords: the educational paths, visualization, the mapping of knowledge

References

1. Baragunova S.A. Tehnologija vizual'noj informacii kak faktor povyshennoj tvorcheskoj aktivnosti studentov (Visual information technology as the factor of increased students` creative activity)// Materialy XI mezhu-zovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Chelovek, gosudarstvo, ob-shhestvo: tradicionnye problemy i novye aspekty» // *Bjulleten' VIU*.2009. № 29. (in Russian)
2. Kulemina Ju.V. Karty znaniy kak instrument postroenija obrazovatel'noj traektorii uchashhegosja (Knowledge map is as a construction tool of the student`s educational trajectory) //Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie [Jelektronnyj resurs] / *Sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* / pod red. V.A. Suhomlina. Moskva, 2012. T.1. pp. 25 – 29. (in Russian)
3. Chernjaeva Je.P. *Realizacija individual'nyh obrazovatel'nyh tra-ektorij v processe ispol'zovanija jelektronnogo uchebnika* (The implementation of individual educational trajectories in the process of using the electronic textbook): diss. ... kand. ped.nauk. Stavropol', 2008. 178p. (in Russian)
4. Amelin R.V., Kulikova S.A., Channov S.E. Informacionnoe pravo v shemah (Information law in the schemes). Uchebnoe posobie. M., 2016. (in Russian)
5. Amelin R.V., Kulemina Ju.V. Specifika podgotovki bakalavrov po profilju «Prikladnaja informatika v komp'yuternom dizajne» v Saratovskom gosudarstvennom universitete (Specificity of bachelors` training of the profile "Applied Informatics in computer design" in Saratov state University) // Novye obrazovatel'-nye standarty vysshej shkoly: tradicii i innovacii»: sb. nauch. st. Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. /pod red. E.G. Eli-noj, E.I. Balakirevoj. Saratov, 2012. pp.159-161. (in Russian)
6. Amelin R.V., Kofoed L.B., Bessonov L.V. Perspektivy ispol'zo-vanija problemno (proektno) – orientirovannogo podhoda pri podgotovke IT-specialistov v vysshej shkole (The perspectives of the problem (project) – based approach in the training of IT- professionals in higher school) //Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie [Jelektronnyj resurs] / *Sbornik nauchnyh trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konfe-rencii* / pod red. V.A. Suhomlina. Moskva, 2013. T.1. pp. 19-25. (in Russian)

7. Zajceva O. V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponjatija i opredelenija (Continuing education: basic concepts and definitions) // Vestnik TGPU. 2009. №7. pp.106-109. (in Russian)

ОТ МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ К ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОМУ

Ф. А. Белов

Белов Филипп Анатольевич – кандидат педагогических наук, индивидуальный предприниматель, руководитель центра дополнительного образования, учитель физики МОУ «Лицей прикладных наук», Саратов, Россия

E-mail: belovfa@mail.ru

В работе анализируются современные представления, связанные с индивидуализацией образования. Рассматривается вероятная тенденция развития системы образования от массового через личностно-ориентированное как первое приближение индивидуализированного – к подлинно индивидуализированному обучению.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, индивидуализация, развитие образования, персональное образование

В настоящее время в России действует Концепция развития [1] дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р. Среди основных положений и руководящих идей, на которых выстроен фундамент Концепции, отмечается, что в постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей, на передний план выдвигаются ценности самовыражения и личностного роста человека. В частности это означает «переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, "массового" образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности» [1, с. 2]. Мысль невероятно важная и в некотором смысле революционная. Стоит заметить, что доступность и обязательность общего образования всё-таки были достигнуты достаточно давно, и между этой целью и поставленной новой решались промежуточные задачи – попытки выстроить персонализированное (или индивидуализированное) образование в условиях той же массовой школы. Теперь пришло понимание, что для действительно персонализированного образования, получая которое личность открывает перспективу достижения высшей потребности в самореализации, необходимо специальное проектирование образовательного пространства – как минимум расширение (а может быть и ликвидация) ограничений и рамок массовой школы. Тот же самый интерес к серьезным принципиальным изменениям в ценностных аспектах и основных задачах образовательной системы

прослеживается и в главном программном документе общего образования – Федеральном государственном образовательном стандарте.

Словосочетание «персональное образование», не имеющее пока терминологического веса, но явно имеющее терминологическое звучание и направленность, задаёт хороший акцент специфичности педагогического процесса, построенного на принципе индивидуализации. Известный исследователь процессов, происходящих сегодня в фундаментальных основах теоретической и практической педагогики, А.Г. Асмолов подчеркивает, что мы продолжаем поиск терминов, называя неформальным, открытым или персональным образование, включающее системно-деятельностный подход, идеи полипарадигмальности, новые дидактические принципы или личностно-образующую деятельность [2]. Эти терминологические изыскания относятся не только к области дополнительного образования, но и ко всей системе в целом, и связаны с тем, что идеи индивидуализации образования, постепенно приобретающие в течение последних нескольких лет четкие формы с точки зрения теории и практической реализации, по-прежнему допускают неоднозначность трактовок. Следует выделять три типа представлений, имеющих в сознании педагогической общественности и общества в целом. Термин «индивидуализация образования» обычно связывают [3]:

- с внеурочными и внешкольными занятиями (в том числе в учреждениях дополнительного образования, где появляется возможность выйти за пределы классно-урочной системы) и/или с самостоятельной работой обучающихся за пределами школьного коллектива (экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное воспитание);

- с возможностью выбора обучающимися учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебного плана образовательного учреждения;

- с поиском в рамках классно-урочной системы вариантов специального взаимодействия обучающихся и педагогов, направленного на удовлетворение индивидуальных потребностей и образовательных запросов ребенка.

Такие расхождения в категориальном аппарате вряд ли допустимы, если мы хотим видеть систему образования развивающейся и меняющейся в сторону повышения её эффективности. Имеющиеся противоречия можно разрешить, внимательно проанализировав перечисленные выше три пункта и попытавшись ответить на вопрос – все ли они на самом деле относятся к индивидуализации образования или ошибочно смешиваются с ней в силу близости определяемых понятий?

Третья группа представлений явно относится не к индивидуализации образования, а к вопросам личностно-ориентированного обучения, концепции которого подразумевают сохранение неизменной классно-

урочной системы. В этом направлении в настоящий момент достаточно много позитивных достижений – разработаны десятки вариантов учета личных особенностей и потребностей, обучающихся при работе с классом как целым. Однако говорить о том, что личностно-ориентированное обучение тождественно индивидуализации, нельзя. Хотя бы в силу того, что деятельность педагога в рамках классно-урочной системы всё равно не может быть перманентно направлена на одного обучающегося – внимание учителя распределяется между всеми членами классного коллектива, и лишь формы и содержание работы дают возможность говорить об определенной направленности на отдельную личность. В то же время большую часть урока каждый обучающийся всё равно либо является лишь элементом объекта фронтальной работы учителя, либо предоставлен собственной деятельности.

Предоставленная новыми стандартами возможность выбора обучающимся тех учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебного плана образовательных учреждения, которые ему интересны (вторая группа представлений), – это тоже не есть реализация принципа индивидуализации. Указанный формат носит название дифференциации обучения, которая бывает внешней (формирование профильных классов с углубленным изучением отдельных предметов, факультативов, курсов по выбору и т.д.), внутренней (когда в рамках обычного класса для каждого обучающегося, учитывая его индивидуальные особенности, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке), и элективной (предоставление права выбирать ряд предметов для изучения в дополнение к обязательным дисциплинам).

Только первая группа – внеурочные и внешкольные занятия и самостоятельная работа обучающихся за пределами школьного коллектива – открывает перспективу подлинной индивидуализации в ситуациях, когда эти внеурочные занятия организуются на базе формата «педагог – обучающийся» или «педагог – мини группа».

Т.М. Ковалева в работе «Современное качество образования и принцип индивидуализации» отмечает, что принцип индивидуализации до сих пор путают с принципом индивидуального подхода (следствие чего – смешение личностно-ориентированного и индивидуализированного обучения). Принцип индивидуализации, по мнению Т.М. Ковалевой, позволяет педагогу строить свою работу, поставив на первое место индивидуальные образовательные цели и приоритеты ученика. Принцип состоит в том, что каждый обучающийся проходит собственный путь в освоении того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. А цель учителя при реализации этого принципа заключается в помощи каждому обучающемуся в определении собственной образовательной траектории и сопровождении его при движении по этой траектории.

Это, по-видимому, наиболее приемлемое выражение принципа

индивидуализации, которое можно принять в качестве рабочего и поставить целями его дальнейшее развитие и уточнение, отделение и несмешение с личностно-ориентированным обучением и дифференциацией, изучение его существенных аспектов и педагогических условий реализации.

Мы не станем рассматривать варианты личностно-ориентированного обучения в рамках классно-урочной системы или формы дифференциации образования. Цели нашего исследования связаны с изучением подлинной индивидуализации образования. В настоящий момент область эта практически не изучена: необходимо сформировать непротиворечивый и целостный категориальный аппарат, выявить теоретико-методологическую основу, на которой допустимо выстраивать соответствующие образовательные модели, исследовать имеющиеся опытно-практические прецеденты, описания которых практически отсутствуют. Фактически предстоит обширная деятельность по развитию значимой области практической педагогики. Вступившие в силу и принятые наконец общественным и педагогическим сознанием новый федеральный закон «Об образовании» и государственные стандарты второго поколения направляют теоретиков и практиков в сторону не только личностно-ориентированного обучения, но и собственно индивидуализации. Необходимость работы в этом направлении подготовлена естественным развитием нашего общества и оформлена комплектом программных документов (Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012, ФГОС, Программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Концепция развития дополнительного образования детей).

Обращаясь еще раз к Концепции развития дополнительного образования детей, замечаем, что одной из задач реализации этого документа является «интеграция дополнительного и общего образования, направленная на расширение вариативности и индивидуализации системы образования в целом» [1, с. 8]. А индивидуализация, соответственно, – магистральная цель развития системы, ограниченная пока неоднозначностью трактовки даже самого понятия «индивидуализация» и отсутствием разработанной методологии. Как следствие, имеют место искажающие суть попытки реализовать индивидуализированное образование в массовой школе – попытки получить желаемое на материале имеющегося. Причём в большинстве случаев такая работа, сводящаяся, в общем-то, к дифференциации и личностно-ориентированному обучению, требует невероятных усилий педагогов – им приходится согласовывать новые задачи государственного стандарта и общей направленности развития системы с неизменившимися условиями массовой школы. На этом этапе возникает неразрешимое противоречие между государственным и общественным заказом на формы и содержание образования и принципиальной невозможностью массовой школы предоставить условия для выполнения этого заказа.

Насколько быстро и эффективно система сможет удовлетворить социальный заказ на индивидуализированное образование зависит от того, как скоро удастся привести в непротиворечивое состояние категориальную и теоретико-методологическую основу индивидуализации и найти рациональные варианты выхода на формы работы отличные от массового образования. Складывается общая формула развития – от иерархического массового образования через личностно-ориентированное (первое приближение индивидуализации в условиях массовой школы) к подлинно индивидуализированному.

Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р
2. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 6.
3. Александрова Е. А. [Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход](#). М., 2016. С. 14-24.
4. Ковалева Т. М. Современное качество образования и принцип индивидуализации // Завуч: управление современной школой. 2012. № 1. С. 68–72.

From mass education through student-centered to individualized

Philip A. Belov

Lyceum of applied Sciences
39, Komsomolskaya, Saratov, 410030, Russia;
E-mail: belovfa@mail.ru

The paper analyzes modern concepts related to individualization of education. We consider the likely trend of development of education system of the mass, through personality-focused as a first approximation to a truly private individualized learning.

Keywords: additional education of children, individualization, the development of education, private education.

References

1. Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 sentyabrya 2014 goda № 1726-r // The concept of development of children`s additional education. The government of the Russian Federation of 4 September 2014 No. 1726-p // (in Russian)
2. Asmolv A. G. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v ehpohe peremen (Additional personal education in the era of change)// Obrazovatel'naya politika. Saratov, 2014. No 2 (64). pp. 6. (in Russian)
3. Aleksandrova E. A. Metodologia sochetaniya processov inivualizacii i socializacii v practice obrazovaniya // Reabilitacia, abilitacia i socializaci: meziscipinarnii podhod. M., 2016. S.14-24.

4. Kovaleva N. M. *Sovremennoe kachestvo obrazovaniya i princip individualizacii (Modern quality of education and the principle of individualization) // Zavuch: upravlenie sovremennoj shkoloj.2012. № 1. pp. 68–72. (in Russian)*

ТЮТОРСТВО В ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

Е.Г. Вьюшкина

Вьюшкина Елена Григорьевна – кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «СГЮА», Саратов, Россия
E-mail: vyushkina@mail.ru

Развитие Европейского пространства высшего образования выдвигает единые стандарты к образовательным системам стран-участниц Болонского процесса. Приведение университетских программ в соответствие с требованиями Болонской декларации обуславливает появление и развитие новых форм работы в вузе. В статье представлен обзор современных тьюторских практик в зарубежных вузах. Анализ и обобщение результатов рассмотренных исследований и источников позволили выделить перспективные направления применения тьюторской деятельности в российских вузах. Предлагается развивать тьюторскую поддержку студентов в академической и научно-исследовательской деятельности, привлекать аспирантов и студентов старших курсов к работе тьюторами со студентами-первокурсниками и иностранными студентами в рамках их адаптации к новым условиям вуза и страны.

Ключевые слова: Болонский процесс, тьютор, академическая поддержка, научно-исследовательская деятельность, воспитательная работа.

Одним из фундаментальных аспектов построения Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) (European Higher Education Area) является активная роль студентов в процессе обучения, высокая степень их автономности. Однако студентам, особенно на начальном этапе обучения, необходима академическая и профессиональная поддержка при постановке цели и построении своей образовательной траектории в рамках программы определенного вуза. Приведение программ европейских университетов в соответствие с требованиями Болонской декларации дало толчок появлению института тьюторства в университетах, изначально построенных по германской модели, а также развитию данного феномена в учреждениях, следующих по англо-саксонскому пути. Тьюторство в зарубежных университетах принимает различные формы, и изучение опыта иностранных коллег может существенно помочь становлению и укреплению в российских вузах относительно новой (включенной в 2011 году в Единый квалификационный справочник должностей (ЕКС)) позиции тьютора.

Поиск информации по данному вопросу на английском языке осложняется различиями в значении слова «tutor» в общеупотребительном и специальном (педагогическом) контексте. В первом значении русским эквивалентом, скорее, будет «репетитор», а слово «tutoring» будет означать

«предоставление частных образовательных услуг по тому или иному предмету», что ведет к заполнению первых строк результатов поиска рекламными объявлениями о частных занятиях. Однако уточнение поискового запроса и обращение к базам Academia.edu, Google Scholar, онлайн библиотекам позволили получить представление об организации работы тьюторов в вузах и изучить результаты ряда исследований проблемы тьюторского сопровождения в зарубежных университетах.

В пояснительной записке отчета о реализации Болонского процесса говорится, что в образовательных учреждениях всех 48 систем образования, по которым имеются данные, студентам предоставляются услуги по академическому и профессиональному консультированию. Более того, поддержка оказывается как зачисленным студентам, так и потенциальным абитуриентам, но, к сожалению, качество и степень оказания таких услуг по предоставленным данным оценить невозможно [3, с. 20].

Информацию о предоставлении тьюторской поддержки студенты могут получать различными способами, одним из наиболее распространенных является сайт университета. Так, например, на сайте университета Марибора (Словения) в разделе «Обучение» есть подраздел «Система тьюторства и наставничества». Данная система начала развиваться в результате приведения университетских программ в соответствие с Болонской декларацией, и среди приоритетных целей указываются облегчение перехода со школьного уровня на университетский, помощь в выборе образовательной траектории, улучшение качества обучения, уменьшение количества отчислений. Модели тьюторской поддержки различаются в зависимости от факультета и года обучения, причем тьютором может быть как преподаватель, так и студент старших курсов, связаться с которым можно через координаторов на факультетах [9].

Итальянская система высшего образования также претерпевает серьезные изменения в рамках адаптации к европейским стандартам и улучшения качества образования, и тьюторы играют важную роль в данном процессе. Например, любой студент университета Боккони может рассчитывать на индивидуальную помощь преподавателя в языковом центре университета при подготовке к выпускному экзамену или экзамену для получения международных сертификатов [10]. Другим направлением развития тьюторства является поддержка студентов с ограниченными возможностями, причем в ряде итальянских университетов созданы специализированные службы для сопровождения таких студентов [4, с. 328-337]. В Universidad Nacional (Аргентина) также функционирует программа тьюторского сопровождения студентов с ограниченными возможностями, которая объединяет преподавателей, студентов и тьюторов в поисках адекватного решения проблемы инклюзивного образования [2, с. 7126-7134].

В испанских университетах тьюторство имеет различные цели и

принимает разнообразные формы. Исследователи из университета Севильи считают, что одной из целей тьюторской деятельности должна стать работа по определению и устранению причин высокого уровня отчислений студентов, особенно на первом курсе [8, с. 7605-7608]. Н. García отмечает сложности адаптации абитуриентов к новым условиям и представляет инновационный проект университета по внедрению тьюторского сопровождения студентов. Первым шагом является проведение организационных собраний, направленных на знакомство с университетом и выяснение потребностей студентов-первокурсников. Для студентов второго года обучения предлагается информация о программах обмена и стажировок. Получены первые результаты проекта, указывающие направления его развития: формирование и совершенствование универсальных компетенций в области информационно-коммуникационных технологий [2, с. 3057-3066].

М. Ortiz пишет, что выполнение одного из ключевых требований ЕПВО, а именно автономного обучения студентов, зависит от способности преподавателей должным образом направлять студентов. Необходимо пересмотреть традиционные подходы к преподаванию и обратить внимание на тьюторство [8, с. 2785-2790]. J.M. Molina-Jordá обращает внимание на важность академического тьюторства, представляя пилотный проект по тьюторской поддержке проектной деятельности, где преподаватель сопровождает самостоятельную работу малой группы студентов посредством проведения тьюториалов [7, с. 2559-2564].

В университете г. Вальядолид тьюторское сопровождение выполнения дипломных работ на инженерном факультете обеспечивает студентам приобретение профессиональных компетенций, соответствующих универсальным стандартам, принятым в ЕС [8, с. 7812-7816]. С.А. Castillo и В. Martín предлагают использовать интернет второго поколения, как инструмент тьюторского сопровождения студентов при выполнении выпускной квалификационной работы [2, с.2363-2367].

Интересный проект сотрудничества преподавателя и студента в рамках научных исследований представлен Е. Sáez-Soro и др. Преподаватель открыто объявляет о направлении исследования, а студент может присоединиться к преподавателю в качестве добровольного помощника. Преподаватель получает помощь в проведении исследования, а студент имеет возможность приобрести опыт и расширить знания в области специализации [5, с. 5939-5943].

М. López и др. придают большое значение роли тьютора, который должен разработать для каждого студента индивидуальную траекторию обучения, зависящую от его/ее навыков, целей и наиболее приемлемых методов обучения [4, с. 6007-6015].

Пятилетний опыт осуществления тьюторской поддержки иностранных студентов в политехническом университете Мадрида позволил авторам

констатировать ряд положительных результатов. Студенты позитивно оценивают поддержку тьюторов как в академической, так и в социальной сферах, отмечают накопление профессионального опыта, что способствует увеличению количества вновь прибывающих иностранных студентов. Преподаватели, со своей стороны, считают, что их работа в качестве тьюторов должна рассматриваться как учебная нагрузка [1, с. 5567-5577].

Для оценки эффективности тьюторской поддержки исследователи из университета Сарагосы провели опрос студентов второго и четвертого года обучения и получили интересный результат: удовлетворенность студентов оказываемой поддержкой снижается на старших курсах. Эти данные позволили авторам сделать вывод о необходимости более тщательного планирования данной работы [6, с. 589-593].

В университете г. Бургос ведутся исследования по использованию тьюториалов для развития универсальных компетенций студентов [5, с. 746-756]. Анализ промежуточных результатов позволил авторам сделать вывод, что, к сожалению, среди преподавателей наблюдается снижение интереса к проведению тьюториалов из-за повышенной нагрузки и недооценки значимости их работы. Что касается развития универсальных компетенций, обработка опросов студентов показала, что наибольшего внимания требуют компетенции, связанные с общественной ответственностью студентов [6, с. 6682-6698].

Универсальные компетенции находятся в центре внимания польских авторов В. Karpińska-Musiał и А. Dziedziczak-Foltyn, которые анализируют противоречие между массовостью и коммерциализацией высшего образования, с одной стороны, и требованием высокого качества, с другой, и предлагают внедрять тьюторство и коучинг для повышения индивидуализации обучения и развития универсальных компетенций, соответственно [1, с. 6057-6064].

Важность роли тьютора в дистанционном обучении подчеркивают исследования, проведенные в Бразилии. У студентов необходимо постоянно поддерживать мотивацию к обучению и самостоятельной работе, следовательно, тьютор должен быть инициативным и создавать у студента чувство принадлежности к академическому сообществу [8, с. 7280-7287]. Подготовку таких тьюторов также предлагается проводить дистанционно в рамках онлайн курсов [8, с. 2339].

Профессиональный профиль тьютора, созданный мексиканскими исследователями на основе опроса и анализа мнений практикующих тьюторов факультета педагогики и инноваций в образовании, во многом совпадает с описанием должностных обязанностей тьютора в ЕКС и содержит такие ключевые обязанности, как идентификация проблем студентов, разработка индивидуальных планов обучения, выявление ключевых стратегий обучения [4, с. 355-362]. Другим направлением развития

тьюторства в Мексиканских вузах является построение автоматизированных систем индивидуализации обучения студентов [6, с. 3650-3654].

Предложенный обзор отобранных интернет-источников, документов и статей не является абсолютно полным и намеренно не содержит информации об английских и американских университетах: во-первых, тьюториал является одной из официальных форм обучения, а во-вторых, широко распространено тьюторство сверстников (peer-tutoring) – оба вопроса заслуживают отдельного рассмотрения. География источников позволяет выявить основные тенденции развития тьюторства, а их анализ и обобщение – выделить области применения тьюторских технологий в российских вузах.

Несмотря на тот факт, что степень свободы выбора академической программы студентом в России сегодня пока незначительна и ограничивается определением направления подготовки на этапе поступления в вуз, тьюторскую поддержку студентов в академической сфере необходимо развивать в нескольких направлениях. Во-первых, многие студенты испытывают трудности при адаптации к новым условиям обучения: отсутствие текущих оценок, внешняя простота лекционных занятий, относительная свобода посещения создают видимость легкости учебного процесса по сравнению со школой, что ведет к недостаточной серьезности усилий студента и, как следствие, возникновению проблем во время сессии. Во-вторых, студенты-первокурсники не знакомы с такими формами работы, как лабораторный практикум, коллоквиум, курсовая работа, и, следовательно, без должного объяснения не справляются с поставленными задачами. В-третьих, все большее число вузов развивают вариативную часть учебных программ, что является одним из условий повышения конкурентоспособности вуза, и вопрос выбора индивидуальной образовательной траектории постепенно становится актуальным для всё возрастающего числа студентов.

Менеджеры вузов выдвигают возражения, что помощь студенту в решении данных проблем является обязанностью куратора учебной группы, но, должность куратора не входит в ЕКС, их деятельность регламентируется каждым вузом по-разному, и, следовательно, должностные обязанности не всегда отвечают всем нуждам студента. Более того, кураторами часто назначают аспирантов и представителей учебно-вспомогательного персонала, не имеющих необходимых знаний и квалификации для оказания поддержки академической деятельности студента. Идеальным решением было бы создание при деканатах службы академических тьюторов, в состав которой входили бы представители выпускающих кафедр.

Многие российские вузы уделяют большое внимание развитию студенческой науки, и деятельность преподавателей, отвечающих за это направление работы, по сути, является тьюторской: выявление научных интересов студентов, помощь в выборе направления исследования,

организация консультаций со специалистами в узкой области. Включение такой работы в нагрузку преподавателей повысило бы их заинтересованность и, как следствие, активность в вовлечении студентов в научно-исследовательскую деятельность.

Студенчество – наиболее активный период жизни молодых людей, который не ограничивается академической и научно-исследовательской деятельностью, и во всех вузах воспитательная работа со студентами занимает важное место. Вовлечением первокурсников во внеучебную деятельность занимаются вузовские подразделения по воспитательной работе, и привлечение к этой работе студентов старших курсов в качестве тьюторов может способствовать выполнению как минимум двух задач. Во-первых, студенты-первокурсники получают тьюторскую поддержку в адаптации к новым условиям обучения в вузе. Во-вторых, студенты-тьюторы приобретают практический опыт наставничества.

Еще одной областью деятельности тьюторов может стать работа с иностранными студентами. За последние двадцать пять – тридцать лет количество университетов, принимающих иностранных студентов, значительно возросло, и в их число входят не только столичные вузы. Тем не менее, для большинства учебных учреждений организация работы по предоставлению образовательных услуг иностранцам является новой сферой деятельности. Опираясь на опыт зарубежных коллег, необходимо развивать тьюторскую поддержку иностранных студентов, причем к работе тьюторами в этой сфере можно привлекать как преподавателей, так и аспирантов, и студентов, работающих под руководством координатора тьюторской службы.

Таким образом, анализ источников позволяет сделать важные выводы. Тьюторская деятельность приобретает широкое распространение в области мирового высшего образования. Опыт внедрения тьюторских практик в зарубежных вузах позволяет выделить следующие сферы развития тьюторства: академическая, научно-исследовательская, воспитательная работа, работа с иностранными студентами. И если в первых двух областях к работе тьюторами желательнее привлекать опытных наставников из числа профессорско-преподавательского состава, то в двух других студенты-старшекурсники и аспиранты не только могут справиться с предложенной работой, но и получить возможность развития собственного потенциала.

Библиографический список

1. EDULEARN14. Proceedings 6th International Conference on Education and New Learning Technologies. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/EDULEARN14> (дата обращения 02.02.2016)
2. EDULEARN15. Proceedings 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/EDULEARN15> (дата обращения 02.02.2016)

3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf (дата обращения 02.02.2016)
4. ICERI2012. Proceedings. 5th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2012> (дата обращения 02.02.2016)
5. ICERI2014. Proceedings 7th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2014> (дата обращения 02.02.2016)
6. ICERI2015. Proceedings 8th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2015> (дата обращения 02.02.2016)
7. INTED2014. Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/INTED2014> (дата обращения 02.02.2016)
8. INTED2015. Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/INTED2015> (дата обращения 02.02.2016)
9. System of Tutoring and Mentoring // University of Maribor: [сайт]. [2016]. URL: <http://www.um.si/en/Study/tutoring/Pages/default.aspx> (дата обращения 02.02.2016)
10. Tutoring // Università Bocconi: [сайт]. [2016]. URL: http://www.unibocconi.eu/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_EN/Navigation+Tree/Home/Campus+and+Services/Services/Language+Center/Self-Study/Tutoring+New (дата обращения 02.02.2016)

Tutoring in Universities Abroad

Elena G. Vyushkina

Associate Professor, Saratov State Law Academy,
Saratov, Russia
E-mail: vyushkina@mail.ru

Development of the European Higher Education Area puts forward uniform standards for educational systems of the countries-members of the Bologna process. Changing of university programmes in accordance with the Bologna declaration requirements stipulates introduction and development of new forms of work in a higher educational establishment. The article presents a review of modern tutors' practices in different universities around the world. An analysis and synthesis of studied research results and resources allowed the author to determine challenging trends of tutors' activities implementation in Russian universities. The author suggests to develop tutoring of students in their academic and research activities, to engage graduate and senior students in tutoring the first-year and international students for their better adaptation to the new conditions of a university and the country.

Key words: Bologna process, tutor, academic support, research activity, pastoral work.

References

1. EDULEARN14. Proceedings 6th International Conference on Education and New

- Learning Technologies. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/EDULEARN14> (accessed 02.02.2016)
2. EDULEARN15. Proceedings 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/EDULEARN15> (accessed 02.02.2016)
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf (accessed 02.02.2016)
4. ICERI2012. Proceedings. 5th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2012> (accessed 02.02.2016)
5. ICERI2014. Proceedings 7th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2014> (accessed 02.02.2016)
6. ICERI2015. Proceedings 8th International Conference of Education, Research and Innovation. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/ICERI2015> (accessed 02.02.2016)
7. INTED2014. Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/INTED2014> (accessed 02.02.2016)
8. INTED2015. Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference. [Электронный ресурс]. URL: <https://library.iated.org/publications/INTED2015> (accessed 02.02.2016)
9. System of Tutoring and Mentoring // University of Maribor: [сайт]. [2016]. URL: <http://www.um.si/en/Study/tutoring/Pages/default.aspx> (accessed 02.02.2016)
10. Tutoring // Università Bocconi: [сайт]. [2016]. URL: http://www.unibocconi.eu/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_EN/Navigation+Tree/Home/Campus+and+Services/Services/Language+Center/Self-Study/Tutoring+New (accessed 02.02.2016)

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

И.В. Кошкина, Т.И. Киселева

Кошкина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
E-mail: kafpndo@mail.ru

Киселёва Татьяна Ивановна – учитель начальных классов, заместитель директора по учебной работе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 72» Ленинского района города Саратова
E-mail: t.kiselyova2014@yandex.ru

Статья посвящена использованию принципов гуманизации образования во внеурочной работе с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении.

Ключевые слова: причины школьной неуспеваемости, принципы гуманизации, внеурочная работа, младший школьник.

Одним из самых «больных» мест школы остаётся работа с детьми, испытывающими трудности в обучении. Проблема эта не нова. В отечественной литературе ей особое значение придавали выдающиеся педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Например, когда К. Д. Ушинский приступил к своим обязанностям в Гатчинском сиротском институте, учебная работа просто разваливалась, почти 400 учащихся из 600 ежегодно оставались на второй год! Уже через год стараниями Ушинского число учеников, оставленных на повторный курс, уменьшилось вдвое, сократился и отсев учащихся. Актуальность проблемы работы с детьми, которым обучение дается с большим трудом остается и в настоящее время.

Мы предприняли попытку определить причины школьной неуспешности и обосновать эффективность использования принципов гуманизации во внеурочной работе с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении.

Исследованием психологических факторов неуспеваемости учеников начальных классов занимались: З.И. Калмыкова, Н.В. Кулагина, Н.П. Майорова, Н.А. Менчинской, Г.Б. Моница, Л.С. Славина, Л.М. Спивак, Р.В. Овчарова и другие. Было установлено, что неуспеваемость определяется объективными и субъективными причинами. К первым отнесем: условия жизни, неорганизованное общение с учеником, формализм учителей и родителей детей, педагогическая запущенность, психотравмирующая ситуация. К субъективным причинам относятся: уровень умственного развития ребенка, отношение самого ученика к учебной деятельности, состояние физического здоровья, отсутствие мотивов учения, низкая самооценка ученика.

Результаты показали, что одной из самых главных внутренних причин неуспеваемости на сегодняшний день становятся дефекты здоровья школьников. Медицинские учреждения отмечают, что каждый четвертый ребенок имеет серьезные проблемы со здоровьем с момента рождения. А среди детей, поступающих в первый класс, практически здоровы только 20-30%. Врачи серьезно обеспокоены увеличением психических заболеваний у детей. При этом, следует отметить, что в среднем, в каждой школе ежегодно 5-6 ученикам рекомендуется проходить Психолого медико-педагогической комиссии. Но на практике проходит это обследование только половина таких детей. В остальных случаях, родители боятся врачей, диагнозов и уверяют, что их ребёнок здоров, просто ленится.

Также, одной из самых важных причин увеличения числа детей, испытывающих трудности в обучении, можно считать, ситуацию, связанную с формированием читательской культуры ребёнка. Современная ситуация в

этом отношении характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением. Такое положение сопряжено с большим социальным риском, поскольку чтение представляет собой важнейший способ освоения жизненно значимой информации. К.Д. Сухомлинский писал: «Школа – это прежде всего книга...»[1]. Часто ребёнок не может правильно выполнить задания или решить задачи потому, что он не правильно прочитал, а значит и не понял задания. Получая информацию при помощи компьютера (и/или телевизора), ребёнок не развивает свой мыслительный аппарат, вся информация подаётся наглядно. А образная система весьма условна. Такой ребёнок изъясняется в основном междометиями: «И когда вот это, то вот, и оно так брямс! И там так хрясь! А этот тому тынц...»

Современные обучающие интерактивные программы с многочисленными схемами, таблицами, картинками с подписями, безусловно, весьма эффективны. Они позволяют добиться быстрых результатов, но... не приучают к самостоятельной вдумчивой работе с текстом. В результате наши дети не умеют самостоятельно извлекать нужную информацию из текстов, потому что их текстовое мышление развито недостаточно.

Успешность младшего школьника в учебной деятельности зависит и от уровня его самооценки, уровня притязаний. При этом главная роль в формировании самооценки отводится учителю: его оценочные действия, отношение к неудачам ученика, моральные суждения, отношение к личности такого ученика. Общая самооценка зависит в первую очередь от успеха ученика. Заниженная самооценка оказывает отрицательное влияние на формирования позитивного отношения ребёнка к учебной деятельности. В таком случае процесс развития становится невозможным. Если учитель стремится вызвать у слабого ученика как можно больше положительных эмоций: удивление, удовольствие от правильного ответа – это способствует тому, что ребёнок овладевает сложными умственными операциями, и у него возникает интерес к изучаемому предмету.

Характерные признаки неуспешного ученика: безынициативность, лень, рассеянность. Обычно в школе этих детей больше всего привлекают такие предметы как физкультура, уроки технологии. В силу разных причин интересы этих детей лежат вне рамок учебной деятельности. Школу они посещают без всякого желания, на уроках избегают активной познавательной деятельности, к поручениям учителей относятся отрицательно.

ФГОС направлен на обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья[2]., т.е. на гуманизацию образования.

В США (50–60-х г. XX в.) Д. Маслоу, К. Роджерс, Франк и др. развивали модель воспитания, в основе которой лежало направление гуманистической психологии. В настоящее время в области гуманизации образования накоплен значительный опыт отечественных педагогов-исследователей (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Занков, Н. Б. Истомина, В. В. Краевский и др.). Принцип гуманизации педагогического процесса рассматривался ими как ведущий принцип образования, выражающийся в необходимости сочетания целей общества и личности.

Поэтому важнейшая задача школы – «не потерять», «не упустить» учащихся с низкими учебными возможностями. Исследования доказали, что каждый ребенок имеет определенные задатки, которые можно развивать, если включить его в разные виды деятельности. Они (задатки) могут проявляться в различных сферах: интеллектуальной, физической, коммуникативной.

По убеждению Ш.А. Амонашвили, смысл педагогической деятельности учителя заключается в том, чтобы помочь ребенку раскрыться и понять себя для самого себя, для окружающих его людей, для человечества [3].

В связи с этим, мы предположили, что одним из важных путей решения данной проблемы является продуманная, правильно организованная внеурочная деятельность в школе, в которой каждый ученик смог бы реализовать свои способности. С этой целью мы разработали и апробировали принципы гуманизации во внеурочной работе с младшими школьниками:

1. Принцип создания эмоционального комфорта.

Важно расположить ребят к себе, создать на занятиях атмосферу душевного общения [4]. Это особенно необходимо для детей с заниженной самооценкой. Путём правильной тактики поощрений типа «отлично», «молодец», «умница» и т. д. нужно формировать у таких учеников уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться.

Особое значение имеет голос учителя. Он должен иметь мягкий тон, с кантиленной (напевной) окрашенностью. Такая тональность общения не возбуждает детей, сохраняет их нервно-психическое здоровье и хорошую работоспособность до конца занятия.

2. Принцип заинтересованности.

Исследования показывают, что учащимся достаточно изменить свое отношение к обучению, как резко возрастает продуктивность их учебной деятельности. Поэтому преодоление неуспеваемости учащихся начинается с воспитательной работы. Данных ребят необходимо привлекать к участию во внеурочной деятельности, в подготовке школьных праздников, к участию в интеллектуальных играх и конкурсах.

Структура внеурочных занятий должна быть разнообразной, начало неожиданное. При таком условии дети эффективней будут включаться в деятельность, которая будет результативнее. Эффективно использование разнообразных заданий на установление взаимосвязей, нахождение закономерностей, на обобщение или классификацию.

На внеурочных занятиях эффективно проводить тренинги, игры, занимательные упражнения, которые учат детей размышлять, сосредотачиваться и думать. Нужно показать, «как важно, как необходимо человеку думать и как приятно смотреть на думающего человека!».

3. Принцип наглядности и доступности.

Во внеклассной работе можно эффективно использовать соответствующие дидактические материалы:

- специальные обучающие таблицы, плакаты и схемы для самоконтроля;
- карточки – задания, определяющие условие предлагаемого задания (Трёхвариантные задания по степени трудности – облегчённый, средний и повышенный (выбор варианта предоставляется учащемуся)).
- карточки с текстами получаемой информации, сопровождаемые необходимыми разъяснениями, чертежами;
- карточки, в которых показаны образцы того, как следует вести рассуждения;
- карточки-инструкции, в которых даются указания к выполнению заданий.

4. Принцип одновременного обучения детей, испытывающих трудности в обучении и сильных учеников. Его реализация предполагает индивидуализацию образовательного процесса.

Учителю необходимо помнить, что учащиеся получают знания, используя свой ведущий канал восприятия. При этом надо учитывать, что развитие каждого ребенка идет неравномерно – то замедленно, то скачкообразно. Неравномерность развития проявляется в более быстром развитии одних функций при некотором замедлении развития других. Это может выражаться в том, что у одних детей более сильно развито воображение или логическое мышление, у других память, у третьих ум находится «на кончиках пальцев».

Так, с учеником-визуалом, нужно использовать слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение с высокой скоростью смены деятельности. Выделять цветом различные пункты или аспекты содержания. Записывать действия, использовать схемы, таблицы, наглядные пособия.

С учеником-кинестетиком, необходимо использовать жесты и прикосновения, помнить, что кинестетики обучаются посредством мышечной памяти. Чем больше преувеличений, тем лучше они запомнят материал. Позволяйте им «играть» роль различных частей из вашей

информации.

С учеником-аудиалом, необходимо использовать вариации голоса (громкость, высота, паузы).

По словам психологов, работа учителя в трех модальностях восприятия возможна абсолютно на всех уроках и занятиях. Например, нельзя заставлять кинестетика сидеть на занятиях неподвижно, так как во время движения у него идет более прочное запоминание материала. Визуалу необходимо разрешить иметь на уроке листок, на котором он в процессе запоминания может чертить, штриховать, рисовать и т.д. Аудиалу нельзя делать замечания, когда он в процессе выполнения сложного задания издает звуки, шевелит губами. Без этого он может не справиться с заданием.

Замечания ученикам необходимо делать на их языке: визуалу — покачать головой, погрозить пальцем; кинестетику — положить руку на плечо, легко похлопать по нему; аудиалу — сказать шепотом: «Ш-ш-ш».

Главное, необходимо создать на занятиях ситуацию успеха: помочь сильному ученику реализовать свои возможности в более трудоемкой и сложной деятельности; испытывающему трудности – выполнить посильный объем работы и испытать радость успеха.

5. Принцип индивидуальной дозированной помощи. Она может быть стимулирующей, направляющей и обучающей.

Стимулирующая помощь. В зависимости от особенностей ребёнка она может выражаться в ободрении, дополнительном разъяснении задания, общей помощи в организации деятельности, в указании на наличие ошибки и необходимости проверки выполненной работы. Область поиска ошибки постепенно сужается: от указания на количество допущенных ошибок во всей работе, до указания на конкретную часть задания, в которой она допущена.

Направляющая помощь. Она раскрывает общий путь выполнения работы или исправление допущенной ошибки, актуализируются знания, которые необходимы для достижения успеха.

Обучающая помощь. Необходимость в ней свидетельствует о том, что материал, необходимый для успешного выполнения работы, ребёнком не усвоен. В такой ситуации одноклассник (учитель) обсуждает вместе с учеником, которому требуется помощь, последовательность всех (или начальных) действий, актуализируя необходимые знания.

6. Принцип игровой деятельности.

В игре формируются и совершенствуются все группы универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Для реализации этих принципов можно использовать следующие приёмы:

- Приём, предложенный Ш.А. Амонашвили, в котором учитель

«ошибается», а ученики замечают это, и доказывают свою правоту[3]. Это заставляет учеников внимательно слушать, занимать активную позицию, не бояться высказывать своё мнение и разрушает стереотип, что «учитель всегда прав».

- Чтобы дети быстро успокоились, переключились на новый вид работы, активизировался интерес к занятию, можно попросить их закрыть глаза, лечь на парту и вспомнить что-то приятное, забавное, или сообщить какое-нибудь задание. Особенно хорошо работает такой приём, когда дети начинают утомляться.

- Важно верить в способности каждого ученика и стараться передать ему эту веру. (Среди неуспевающих были Ньютон, Дарвин, Вальтер Скотт, Эйнштейн, Шекспир, Байрон, Герцен, Гоголь. В математическом классе последним в учёбе был Пушкин). У Мориса Метерлинка в «Синей птице» есть слова - «К нам на Землю с пустыми руками детей не пускают».

- Многократное повторение основного материала - один из приемов работы с детьми, испытывающими трудности в обучении.

- Необходимо привлекать к обучению детей, испытывающих трудности в обучении, более сильных ребят. Часто перед многими учениками стоит проблема общения ученик–учитель. Им трудно бывает задать вопрос, попросить объяснить снова из-за индивидуальных особенностей личности. У одноклассников проще спросить непонятное, получить консультацию и попросить объяснить. Значит, надо организовать работу так, чтобы в нужный момент на помощь мог прийти одноклассник, чтобы можно было спросить, выяснить, и при этом не было страшно получить неудовлетворительную оценку.

- Важно продумать, как максимально комфортно и эффективно расположить детей в комнате для занятий. Ведь, согласно исследованиям доктора педагогических и психологических наук, профессора МГУ А.И. Савенкова, изменение места положения детей в пространстве классной комнаты в процессе учения будет менять не только внешние характеристики учебной деятельности, но и ее продуктивность. Поэтому располагая учеников на занятиях, учителю необходимо наблюдать за работой детей, испытывающих трудности в обучении, и найти для них наиболее эффективное размещение.

Итак, можно сделать выводы, что комплексное использование принципов гуманизации при организации внеурочной работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении, даёт положительные результаты:

1. обучение становится более мотивированным;
2. формируется устойчивый интерес к предметам;
3. активно включаются в работу на занятиях все ученики, в том числе, испытывающие трудности в обучении;

4.повышаются компетентности обучающихся начальной школы.

Учащиеся любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Любому ученику нужно почувствовать свою значительность. Важно, чтобы с помощью товарищей, учителей он добивался первых успехов, и чтобы они были замечены и отмечены, чтобы он видел, что учитель рад его успехам, или огорчен его неудачами.

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009.
3. Основы гуманной педагогики. В 20 книгах. Книга 6. Педагогическая симфония. Часть 3. Единство цели. М., 2013.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988.

The principles of humanization in extracurricular work with younger students experiencing learning difficulties

Koshkina Irina Vladimirovna – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of methodology of education, Saratov State University national research n. g. Chernyshevsky
E-mail: kafpndo@mail.ru

Kiseleva Tatiana Ivanovna – Municipal educational institution "Secondary school № 72" E-mail: t.kiselyova2014@yandex.ru

The article is devoted to using the principles of humanization of education in extracurricular work with younger students experiencing learning difficulties.

Keywords: causes of school underachievement, the principles of humanization, overtime, Junior high school student.

References

1. Sukhomlinsky, V. A. Izbrannye Trudy [selected pedagogical works. M.: Pedagogika, 1979. 560 s.
2. Educational standard of preschool education in the Federal government. M.: Izdatel'stvo «Prosveshchenie», 2009.
3. The basics of humane pedagogy. In 20 books. Book 6. Pedagogical Symphony. Part 3.: M.: Izdatel'stvo «Amrita», 2013.
4. Amonashvili sh. a. Hello children: a Guide for teachers. Posobie dlya uchitelya. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 1988. 136 s.

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ

ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

М. В. Браташова

Браташова Мария Владимировна – ассистент, кафедра педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского, Росси

E-mail: bratashova@lmi-school.ru

Представлен краткий анализ понятия индивидуальной образовательной траектории: нормативная база, различия в подходах у разных авторов, определение понятия. Рассмотрены основные требования к формированию индивидуальной образовательной траектории и показаны их взаимосвязь с диагностикой мотивации учения обучающихся. Даны основные сущностные характеристики мотивов учебной деятельности, их классификация, а так же особенности их проявления у школьников средних классов. В контексте эффективного построения индивидуальной образовательной траектории выделены направления развития мотивов учения: приоритетны познавательные мотивы второго и третьего уровней (учебно-познавательные мотивы и мотивы самостоятельной работы). Далее в статье рассмотрена другая составляющая мотивации учения – сформированность учебной деятельности, которая представляет особый интерес, так как коррелирует мотивационную составляющую с диагностикой индивидуальных способностей и возможностей учащегося. В это понятие входят знания обучающегося, его учебная деятельность и обучаемость. Даны краткие характеристики каждой из названных компонент.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, мотивация учения, диагностика мотивов учебной деятельности, сформированность учебной деятельности.

В настоящее время общество запрашивает от учебных заведений выпускников, способных быстро ориентироваться в ситуации, находить информацию, постоянно самосовершенствоваться. Актуальной формулой для каждого человека становится «образование на протяжении всей жизни», вместо устаревшей – «образование на всю жизнь». Выполнение этих требований невозможно без глубокой вовлеченности в процесс обучения каждого из его субъектов. Вовлеченность и увлеченность же обучающихся невозможны без понимания особенностей каждого из них, что предполагает использования индивидуальных подходов в образовании.

Идеи об индивидуальном подходе при обучении и воспитании детей не новы. В истории педагогики можно найти немало этому примеров, в частности Ж.-Ж. Руссо в своей педагогической концепции естественного воспитания (XVIII век) призывал к обучению индивида через побуждение его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний. Под влиянием его идей формировались концепции Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи и многих других. Индивидуализация и вариативность в образовательном процессе пропагандируется и в работах известных современных авторов: А.Г.

Асмолова, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунского, А.В. Хуторского и т.д.

В современной отечественной педагогике взгляды на индивидуальный образовательный подход сформулированы и закреплены в федеральных образовательных стандартах (ФГОС). Центральной основополагающей идеей ФГОС является воплощение системно-деятельностного подхода в современном образовательном процессе, который предполагает диагностирование не только актуального уровня развития обучающегося, но и ближайшей зоны его развития. В качестве одной из характеристик деятельностного подхода, позволяющей выполнять заявленные требования, его авторы называют «разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося, в том числе одарённых детей, детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья» [1].

В психологической и педагогической литературе встречается несколько синонимичных понятий: индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная траектория развития, индивидуальный образовательный маршрут. В частности, термин «индивидуальная траектория развития», введенный И.С. Якиманской, формируется, по ее мнению, на двух «конкурирующих» процессах: адаптации к требованиям взрослых и креативности, и является инструментом для формирования механизма самоорганизации и самореализации личности в рамках личностно-ориентированного обучения. [2]. А.В. Хуторской определяет индивидуальную образовательную траекторию как «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [3]. Ряд авторов рассматривают индивидуальный образовательный маршрут в совокупности с понятием образовательной программы и воспринимают ее как способ овладения обучающимся определенным уровнем образованности. С.А. Вдовина и И.М. Кунгурова, проанализировав приведенные выше синонимичные понятия, сформулировали определение индивидуальной образовательной траектории как «проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом» [4].

Не смотря на различия в определении интересующего нас понятия, есть существенные требования к составлению индивидуальной образовательной траектории, которые принимаются большинством авторов. Назовем три главных требования:

1. индивидуальная траектория обучения выстраивается в соответствии с возможностями, способностями и/или с учетом типа мышления обучающегося;

2. индивидуальная траектория обучения выстраивается в соответствии с интересами и запросами обучающегося, другими словами – в соответствии с мотивами его деятельности;

3. выстраивание индивидуальной образовательной траектории – это совместная деятельность преподавателя и обучающегося.

Обратимся ко второму пункту.

Ни одно качественное и эффективное обучение невозможно без учета мотивов обучающегося, а когда речь идет об индивидуальном подходе, этот вопрос становится особенно остро. Так как индивидуальная траектория обучения не может быть составлена без учета запросов ученика, то логично начинать этот процесс именно с изучения мотивов обучающегося.

Прежде чем начинать изучение, необходимо определиться с вопросом: что и как изучать? Взгляды на сущность понятия мотива, а, следовательно, и его определение, значительно расходятся: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен, но разный у разных авторов. Разнообразие точек зрения по этому вопросу и наличие недостатков в каждой из них, приводит некоторых авторов к идее о выборе взглядов, наиболее удовлетворяющих запросам той или иной научной дисциплины. В частности, Л.П. Кичатинов сделал заключение, что педагогическим запросам наиболее соответствует представление мотива как личностного смысла деятельности субъекта. [5] А.К. Маркова делает акцент на предмете как основной характеристики мотива (не отождествляя при этом мотив и предмет удовлетворения потребностей): «мотив – внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность». [6] Объединение двух названных свойств мотива – присущий ему личностный смысл деятельности и ориентация на предмет – по моему мнению, наиболее точно характеризуют это понятие. Отметим, что когда речь идет об обучении, ориентация на предмет выражается в направленности учащихся на отдельные стороны учебного процесса.

При изучении мотивов учебной деятельности, выделяют их виды, уровни, этапы, качества и проявления. [7]

К видам мотивов относят мотивы познавательные и социальные. Познавательные мотивы предполагают выраженную направленность на содержание учебного предмета, социальные – направленность на других участников образовательного процесса. Каждый из видов мотивов может иметь разные уровни. В частности, познавательные мотивы разделяются на:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на процесс учения, его результат, на овладение новыми знаниями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способ учебных действий);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний, на построение индивидуальной программы самосовершенствования).

Социальные же мотивы делятся на:

- широкие социальные мотивы (понимание долга, ответственности, социальной значимости учения),

- узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенное место в отношениях с окружающими, получить одобрение человека или группы),
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком или группой).

Учебная деятельность любого ребенка всегда полимотивирована, хотя для каждого обучающегося характерен индивидуальный набор мотивов, в котором всегда преобладает один или несколько из них.

Существенное влияние на иерархию мотивов оказывает возрастной аспект. В этом смысле переход ученика из начальной школы в средние классы крайне важен. В случае, когда система начальной школы выстроена без учета индивидуальных особенностей обучающихся, ориентирована на «субъектно-объектные» отношения, при которой учитель лишь транслирует информацию, а основная задача учащегося – ее репродукция, развитие мотивации может пойти по неблагоприятному пути: снижение учебной мотивации, формирование формального подхода при обучении, преобладание узких социальных мотивов, влекущих за собой ориентацию на оценку, как показатель успешности, и на мотив «избегания неприятности». Таким образом, своевременное изучение мотивов обучающегося, выявление «проблемных точек» и проведение работы по корректировке мотивационной сферы – обязательная часть работы по адаптации ребенка к средней школе. Что стоит учитывать при корректировочной работе и что считать положительным результатом?

Очевидно, что для успешного обучения, у ученика должны быть в значительной мере сформированы познавательные мотивы, причем ориентация должна быть смещена в сторону учебно-познавательных мотивов. Именно овладение новыми способами действий обогащает ребенка, включенного в учебную деятельность, что отличает этот вид деятельности от всех остальных. Если же речь идет об индивидуальной траектории обучения, должен быть сформирован не только достаточный (высокий) уровень учебно-познавательных мотивов, но и мотивов самообразования. Говоря о сформированности мотива, учитывают следующие этапы его формирования: актуализация первичных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинении новых мотивов и построение их иерархии, появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и т.д.). Причем, без прохождения этапов более низкого порядка, невозможно формирование последующих. [7]

Помимо мотивов, важным аспектом для изучения является такая составляющая часть мотивации учебной деятельности как интерес к учению. Это понятие особенно интересно в контексте построения индивидуальной образовательной траектории, так как оно коррелирует мотивацию ребенка с

его индивидуальными возможностями и способностями (учет которых заявлен как одно из основных требований к построению индивидуальной траектории).

Часто в качестве основной характеристики интереса к учению называют эмоциональную окраску и переживания ребенка, испытываемые в процессе обучения. Не смотря на важность эмоциональной составляющей, главным фактором, влияющим на интерес ребенка к учению, является уровень сформированности его учебной деятельности. Сформированность учебной деятельности, другими словами умение ребенка учиться, можно рассматривать как соотношение трех проявлений: знаний ученика (что он уже знает), учебной деятельности ученика (как он умеет учиться) и обучаемости ученика (как он может учиться). Отметим, что изучение сформированности учебной деятельности по описанным критериям удовлетворяет заявленным в ФГОС требованиям: диагностировать не только актуальный уровень развития обучающегося, но и ближайшую зону его развития (о чем было сказано выше).

Начиная изучение знаний ученика, важно определить, каким видим знаний он обладает. Иерархия видов знаний выстроена от понятий и терминов до знаний о методах познания и способах деятельности, причем формирование более высокого вида знаний ограничено, если не сформирован более низкий его уровень. Последовательность этапов усвоения знаний следующая: узнавание, воспроизведение, понимание, применение в знакомых условиях, применение в незнакомых условиях, оценивание. Каждый из названных этапов может быть представлен на одном из двух уровней: репродуктивном и продуктивном. [7]

Говоря об учебной деятельности, важно разделить это понятие с понятием учение. Учение в широком смысле – процесс приобретения новых знаний, но не любое учение окажется учебной деятельностью. Учебная деятельность предполагает овладение ребенком не только знаниями, но и способами их приобретения, развитие приемов самоконтроля и самооценки. Формирование навыков учебной деятельности строится на основе трех видов учебных действий: ориентировочные действия (оценка ситуации, сопоставление ее возможностям, постановка задачи), исполнительские действия (активное преобразование изучаемого объекта), оценочные действия (контроль и анализ собственной деятельности). Для диагностики важно изучить не только наличие каждого из трех видов деятельности, но и определить этап его усвоения. В частности, градация ориентировочных действий осуществляется от принятия готовой задачи, поставленной учителем до возможности самостоятельной постановки нескольких учебных задач [7].

Следующее проявление особенно важно при учете особенностей в построение индивидуальной образовательной траектории, так как

представляет собой «потенциальную возможность ребенка к овладению новыми знаниями в содружестве со взрослыми» [7], в этом смысле этот критерий выходит на первый план при изучении умственного развития ребенка. При его изучении важно рассматривать отдельно и обучаемость к способам учебной деятельности, и обучаемость к способам межличностного взаимодействия. Учитывается и уровень обучаемости (от готовности воспринимать новые знания, до усвоения обобщенных способов организации самостоятельного обучения), и этап обучаемости (степень самостоятельности в готовности перехода на новый уровень обучаемости).

Итак, приступая к формированию индивидуальной образовательной траектории, педагоги и психологи, в первую очередь, должны опираться на результаты диагностики мотивации учения ученика. Правильно выстроенная программа ее изучения поможет выявить не только поле мотивов обучающегося, но определить и его индивидуальные интересы, уровень сформированности учебной деятельности, а также зону его ближайшего развития. Особенно внимательно к этому вопросу стоит подходить при работе с учениками средних классов, так как этот период попадает в особую «зону риска».

Библиографический список

1. Федеральные государственные стандарты основного общего образования. М., 2011.
2. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. №2. С. 64-67.
3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005.
4. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Науковедение. 2013. №6.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников/Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 64 с.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192с.

The role of the studying motivation of educational activity of middle school students during the formation of individual educational trajectory

Bratashova Maria Vladimirovna - Lecturer, Department of Pedagogy, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Russia
E-mail: bratashova@lmi-school.ru

A brief analysis for the term of individual educational trajectory: the regulatory framework, the differences in the approaches from different authors, the definition of the term. Considered The basic requirements for the formation of individual educational trajectory and shown their

connection to diagnosis students learning motivation . Given the main essential motives characteristics of educational activity, their classification, as well as the peculiarities of their manifestations of middle school students. In the context of the effective construction of an individual educational trajectory marked directions for development of learning motives: priority cognitive motives of the second and third levels (educational-cognitive motives and the motives of independent work). Further in the article considered the other component of the learning motivation - Maturity of educational activity, which is of particular interest as a motivational component correlated with the diagnosis of individual student abilities and capabilities. This concept includes knowledge of the student, his educational activity and learning. Given a brief description of each of these components.

Keywords: individual educational trajectory, learning motivation, motives diagnostics of educational activities, Maturity of educational activities.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (Federal state educational standard of general education). Moscow, 2011.
2. Jakimanskaja I.S. Trebovaniya k uchebnym programmam, orintirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov (Requirements for the training programme focused on personal development of students) // Voprosy psihologii. 1994. №2. S. 64-67.
3. Hutorskoj A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh poraznomu? (Methodology student-centered learning. How to train all differently?). Moscow, 2005.
4. Vdovina S.A., Kungurova I.M. Syshhnost' i napravlenija realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii (The nature and directions of the individual educational trajectory) // Naykovedenie. 2013. №6.
5. Il'in E.P. Motivacija i motivy (Motivation and motives). St.-Petersburg.: Piter, 2002. 512s.
6. Markova A.K., Orlov A.B., Fridman L.M. Motivacija uchenija i ee vospitanie u shkol'nikov // Nauchnye issledovanija instituta obshhei i pedagogicheskoi psihologii (Motivation of education and its educate of a student). Moscow: Pedagogika, 1983. 64s.
7. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivacii uchenija. Kniga dlja uchitelja (Formation of motivation of education. Teacher's book). Moscow: Prosvjashhenie, 1990 192s.

РАЗДЕЛ 9 ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИНКЛЮЗИЯ КАК СТРАТЕГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рындак В.Г., Москвина А.В.

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор;

Москвина Альфия Валеевна – доктор педагогических наук, профессор;
Оренбургский государственный педагогический университет;
Россия, Оренбург, ул. Советская, 19

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования как современной стратегии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Подробно анализируется методологический базис инклюзии на основе понятий «системный подход», «интеграция», «интеграция науки и образования», дифференциации понятий «целостность», «система», «комплекс», современных образовательных моделей интегративного подхода (интеграции естественно-научной и личностной картины мира, поликультурной интеграции, интеграции науки, образования и творчества). С позиций методологии междисциплинарного знания обосновываются принципы интегративного подхода: поликультурный, наукотворческий, целостности, внутри- и межпредметной интеграции, антропологический. Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья анализируется как особая, специфическая область взаимодействия педагогической науки и практики в аспекте изменившихся представлений о развитии ребенка, специального образования и сферы и смыслов педагогической деятельности современного учителя. Рассматриваются вопросы подлинной и формальной инклюзии, проблемы инклюзивного образования в современной России.

Ключевые слова: инклюзия, интегративный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Акт подписания Россией Болонской конвенции означает её участие в процедурах становления нового европейского образовательного пространства, построенного на принципах *интеграции и поликультурности как единства многообразия*. Переход человечества от индустриальной цивилизации к постиндустриальной обусловил особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся *интеграция и системный подход*, а основная цель образования определяется как подготовка специалиста, способного к проективной детерминации будущего, возвращение интеллектуальной элиты страны, формирование творческой личности, целостно воспринимающей мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Современное революционное развитие научного познания характеризуется следующими особенностями:

- дифференциация наук сочетается с интегративными процессами, синтезом научных знаний, комплексностью, переносом методов исследования из одной области в другую;
- на основе интеграции выводов частных наук и результатов исследований специалистов разных областей знания возможно системное освещение научной проблемы;
- стремительно сокращается разрыв между появлением научной идеи и её внедрением в практику.

В соответствии со стратегиями модернизации содержания образования произошли существенные изменения в традиционном понимании самого педагогического принципа *научности*, соответственно которому в современных условиях основу обучения в образовании составляют объективные научные знания, при этом наука – это не истина, а версия, множественность, параллельность разных систем объяснения мира. Современная наука характеризуется не как свод незыблемых знаний, а скорее определяется научностью способа их получения, анализа и интерпретации.

Вместе с тем необходимо остановиться на проблемах методологического характера, связанных с пониманием учеными и педагогами-практиками сути, природы образования, ориентированного на интеграцию науки и практики в аспекте современных проблем инклюзивного образования. Опираясь на терминологию В.В. Серикова, классифицируем эти *затруднения*:

1. Иллюзия уже известного. Упоминание об интеграции науки и образования не вызывает у ученых и педагогов-практиков ощущения новизны, так как частое использование этого термина многие годы в силу разных причин привело к разочарованию в данной проблематике.

2. Иллюзия понимания. Представители различных научных школ и концепций, занимающихся проблемами интеграции, пользуются сходным понятийным аппаратом, вкладывая в употребляемые термины разные смыслы.

С позиций философии само понятие «*Интеграция*» есть «*восполнение, восстановление, объединение в целое каких-либо частей, элементов*» (характеристика *процесса*). Сравните: *Система* – это определенный порядок расположения и связи элементов (*форма организации*); *Комплекс* – совокупность отдельных элементов и свойств (*форма организации*). *Связь* – наличие взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-либо. *Целостность* – наличие у системы интегративных качеств, не присущих отдельным её частям.

3. Упрощение теории интеграции науки и образования, сведение её к формальному применению задачных, игровых, диалогических технологий обучения.

Если говорить о российской образовательной традиции, то методологическим основанием интеграции науки и образования всегда выступали принципы поликультурности, диалога во взаимодействии ученых и практиков, поиск и реализации ими тех форм мировидения, совместной научно-исследовательской и практической деятельности, которые снимают очевидную альтернативность различных подходов и парадигм.

Так, еще в начале XX века в статье «Три главных принципа образования» В.В. Розанов настаивает на методологической необходимости следования единой образовательной триаде. Это:

1. *Принцип индивидуализации.* Сохранение личностного как «драгоценнейшего в человеке».

2. *Принцип целостности.* «Нельзя дробить очень сильно знания... Именно культурного, образующего, воспитывающего они не удержат в себе при этом».

3. *Принцип единства.* Элементы образования «должны исходить из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они развились».

В педагогике В.В. Зеньковского мы наблюдаем интеграцию философии, антропологии и религии. В плане *философском* это означало обучающую гносеологию такого типа, при реализации которой оказалось бы возможным научить их восприятию и пониманию целостной общей жизни в полноте её культурных ценностей: «Душа тоскует...о жизни полной, радостной, целостной, горячо и страстно ищет «настоящей», «подлинной» правды» [3, с.369].

В философской педагогике С.И. Гессена раскрывается поликультурный принцип *«единого во многом»*, реализуемого в понимании образованности как «внутренней духовной культурной жизни с включением в неё науки, искусства, нравственности и религии» [1, с.42-43].

Реализация интегративного подхода в образовании происходит как на уровне как на уровне педагогических теорий и концепций, так и на уровне практики. Так, еще П.Ф. Каптерев на основе созданного им принципа *«единства образования в разнообразии»* говорил о необходимости создания общеобразовательной системы, использующей четыре категории средств: науки, языка, искусства и ремесла.

Система обучения С.Т. Шацкого строилась на принципе связи обучения с жизнью и окружающей средой. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского содержит в себе идеи единства обучения и воспитания, интериоризации и экстериоризации культурного опыта, учебной и игровой деятельности, единства аффекта и интеллекта в развитии психических функций ребенка. Эти идеи положены в основу развивающего обучения и реализованы в дальнейшем в дидактических принципах концепции В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина.

Современное образование нуждается в разработке новой методологии, интегративной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с последними достижениями науки.

Таким образом, образование есть феномен истории и культуры народа. Осмысляя исторический опыт и обращаясь к современным социально-политическим контекстам, хотелось бы подчеркнуть, что нельзя превращать образование в средство социальной и идеологической хирургии, отказывая ему в проявлении сущностного – хранении истории, трансляции и развитии отечественной культуры, формировании духовности. Современные

прозападнически ориентированные научные доктрины «глобального общества» объявляют вызов национальным ценностям образования, рассматривая их как проявления традиционализма, закрытости, ограниченности.

Необходимо также отметить и повсеместное, иногда совершенно некритически воспринятое увлечение западным педагогическим модерном, потянувшим за собой инновационные теории и практики, имеющие слабые, а то и вовсе не имеющие никакой связи с особенностями национального характера нашего народа, со сложившейся культурной традицией, с опытом российского – советского – российского образования.

На содержательном и технологическом уровнях данный принцип позволяет предупредить проявление негативных особенностей современной школы – увлечение технократией и предметоцентризмом, которые проявляются в том, что логика и содержание учебного предмета доминирует над учетом духовных, нравственных, психологических и иных природных особенностей ученика.

Преодоление негативных явлений процесса обучения, проникновение идей интегративного подхода привела к поиску *новых образовательных моделей*:

1. *Интеграции естественно-научной и личностной картины мира* (В. Симонов). Реализация данной модели осуществляется в контексте личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков), природосообразного обучения (чтению) (А.М. Кушнир), безурочного обучения (в коллективной работе в парах сменного состава) (А.Г. Ривин); полимодального обучения (взаимодействие доминирующих модальностей – аудиальной, визуальной, кинестетической и различных их сочетаний) (Т.В. Беляева).

2. *Поликультурной интеграции*: культуросообразное обучение (В.В. Бондаревская), полихудожественная образовательная среда (Т.А. Барышева) культуротворческая школа (А.П. Валицкая).

3. *Интеграции науки, образования и творчества*: развивающее обучение (В.В. Давыдов – Д.Б. Эльконин – Л.В. Занков); формирование научной картины мира (А.И. Субето, В.Н. Спицнадель); эвристическое обучение (А.В. Хуторской), педагогическое творчество и исследовательское обучение (В.И. Загвязинский), педагогическое взаимодействие как фактор интеллектуально-творческого развития личности (В.Г. Рындак, А.В. Москвина).

По мнению одного из ведущих современных ученых в области дидактики В.И. Загвязинского, основой обучения является интегративный характер его принципов: как любая система, система принципов обучения должна обладать такими интегративными качествами, которыми не обладают её элементы в отдельности. Автор выделяет такие интегративные качества системы принципов, как целесообразность, эффективность, открытость для

нового содержания и новых технологий.

Таким образом, перспективой развития современного образования является *методология междисциплинарного знания*, заключающаяся в главенстве интегрирующих, синтезирующих тенденций.

Интегративный подход способствует восстановлению целостных представлений о мире, картине мира как единого процесса. Интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность охватить линейные связи по горизонтали и точечные по вертикали. Уловить не только их последовательность, но и одновременность этих связей и воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуации, явления во всей полноте, многогранности, многоаспектности.

Выделим наиболее значимые с нашей точки зрения *принципы интегративного подхода в образовании*:

- *поликультурный принцип* – предполагает вхождение человека в поликультурное пространство на основе понимания культуры как «аккумуляции человеческого опыта бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания, а также в виде знаний, ценностей, способов и критериев оценки, нормативов, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности» (Л.Б. Соколова);

- *наукотворческий принцип* – реализуется в определении траектории развития научно-творческой исследовательской направленности обучения, создающего условия для самореализации учащихся на основе включения их в опыт научно-исследовательской деятельности;

- *принцип целостности* – означает целостность процесса познания, достигаемого в единстве противоположных свойств – формы и содержания, конкретного и абстрактного, единичного и всеобщего, субъективного и объективного и т.п.;

- *принцип внутри- и межпредметной интеграции* – обусловлен объединением в целое единое отдельных элементов, составляющих процесс обучения и способствующих формированию целостной картины мира;

- *антропологический принцип* – опирается на интегративное знание о ребенке как о целостном существе в его физическом, психическом, социальном и духовном аспектах.

Будучи одним из самых перспективных направлений современного образования, процесс интеграции в образовании находится в экспериментальной стадии и нуждается в глубоком теоретическом обосновании его методологических, психолого-педагогических и содержательных аспектов. В современном вузовском образовании такие процессы наиболее продуктивно реализуются, на наш взгляд, в создании авторских интегрированных курсов, интегрированных лекций и семинаров, различных авторских интерпретаций, позволяющих осуществлять

интеграцию в контексте традиционных игровых, диалоговых, эвристических, проектных и исследовательских технологий.

Методы их разработки и построения зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера межпредметных связей (прямых, опосредованных), и, наконец, от авторской индивидуальности и творчества их создателей.

Данные методологические основания, определяющие качественно новый уровень интеграции науки и образования, *инклюзию*, инициируют осознание необходимости глобальных перемен – в мировоззренческих, методологических, технологических аспектах педагогической деятельности.

Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – это особая область взаимодействия педагогической науки и практики.

Динамические преобразования в обществе, изменившиеся отношения науки и образования обусловили:

1. *Изменившиеся представления о развитии ребенка*, обусловленные этапом перехода от педагогики как унифицирующего описания соответствующих механизмов воздействия и функциональных построений, которые могут быть использованы в любой системе социализации и воспитания к гуманистической образовательной парадигме, субъект-субъектным отношениям, личностно-ориентированному образованию. Данный переход обусловил возврат к философии понимания детства как «бесконечно открытому знанию» о нем в его все более возрастающей сложности, неустойчивости и неопределенности границ нормы и аномалии развития, все большей дифференциации его интеллектуальных, творческих, социальных, поведенческих возможностей. С этой точки зрения упорядоченность, проверенность, уравновешенность педагогических форм, методов, технологий необходимы в большей степени для того, чтобы обнаружить неповторимость, спонтанность, непосредственность и оригинальность развития ребенка.

По мнению исследователей, начиная с конца XIX века в разных странах появляется все более возрастающее количество работ по проблемам детского развития, причин, их обуславливающих, а также той новой социально-педагогической ситуации, которая складывается для детей, имеющих такие проблемы в условиях общеобразовательной школы. Данный факт акцентировал внимание к детям, которые, даже не имея классических форм аномалий сенсомоторного и интеллектуального развития, вместе с тем не укладывались в рамки школьного режима, испытывали стойкие трудности в учении, социально-психологической адаптации.

По данным Министерства образования РФ, только 3% российских детей рождаются абсолютно здоровыми, при этом 85% детей-воспитанников детских садов и учащихся школ нуждается в помощи

медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), за последние годы рост группы детей, нуждающихся в специализированной коррекционно-педагогической помощи, составил 25 %. По социологическим данным, 1.5 млн. детей и подростков школьного возраста находятся за дверями школы, употребление наркотиков детьми и подростками возросло в 3-7 раз и охватывает до 20 % этой категории по стране, преступность детей и подростков возросла в 1.5 раза, число самоубийств – на 30-60%.

Ученые свидетельствуют о возрастающем падении интеллектуального потенциала подрастающего поколения. Несмотря на то, что в России уже не один десяток лет ученые, методисты и практики работают в направлении развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, результаты этой работы в постсоветский период развития отечественной школы более чем скромные (А.Э. Симановский).

Программой международной оценки обучающихся «Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии – PISA», Россия по результатам анализа состояния уровня интеллектуальных способностей у 16-летних учащихся оказалась на 27-29 месте из 32-х стран, позади Венгрии, Польши, Португалии и впереди Латвии, Мексики и Бразилии. (Исследование PISA. Результаты. http://centeroko.fromru.com/pisa/pisa_res.htm). По данным участников исследования, у российских учащихся оказались слабо сформированы такие качества, как самостоятельность мысли и инициатива в выборе собственной жизненной позиции.

2. Изменение роли и позиции коррекционной педагогики в системе общепедагогического знания.

Современные исследования Н.М. Назаровой, В.А. Слостенина, Б.П. Пузанова, Г.Ф. Кумариной позволяют констатировать, что уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди многочисленных факторов, являющихся источниками отклонений в развитии человека, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные. При этом «поломки» и ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто (8-10% детской популяции). В то время как количество детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития и нуждающихся вследствие этого в педагогической помощи по обобщенным данным отечественных и зарубежных исследователей колеблется от 20 до 50%.

Необходимость и востребованность оказания на уровне междисциплинарного, интегративного подхода *квалифицированной педагогической помощи* детям данной категории только начинает осознаваться российской педагогической наукой. По мнению Г.Ф. Кумариной, все возрастающая общественная тревога за положение в системе

образования и судьбы детей риска, осознание необходимости усиления роли общеобразовательной (массовой) школы и педагогов в охране их физического, психического и нравственного здоровья повлекли за собой формирование нового направления в школьной практике – *коррекционно-развивающего образования*.

Все это актуализирует необходимость уточнения роли и места коррекционной педагогики в современной контексте научного знания, традиционно рассматривающего понятия «дефектология», «специальная педагогика» и «коррекционная педагогика» как однопорядковые.

Традиционное включение коррекционной педагогики в систему специально-педагогического знания не отвечает современным изменившимся представлениям о предмете данной науки. По мнению Н.М. Назаровой, *специальная педагогика* рассматривается как «теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии», то есть имеющих аномалии развития на уровне биологической организации человека (слепота, глухота, слабоумие и др). В то время как предметом *коррекционной педагогики* является «теория и практика коррекционно-развивающего образования, имеющие целью разработку и реализацию в условиях общеобразовательных учреждений комплекса условий и технологий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей» [7, с.62].

Между тем в странах западной Европы, Китае, Японии все более увеличивается интерес науки и практики к проблемам детей, имеющих проблемы в развитии.

Наибольшие успехи в изучении детей категории риска, разработке форм и методов помощи им в системе образования достигнуты в США, где с этой целью Министерством образования в 1978 году было создано 5 научно-исследовательских институтов. Научные труды таких специалистов, как А. Блакхерст, Д. Лернер, А. Штраус и др. во многом предопределили современное состояние теории и практики обучения детей риска в общеобразовательных школах Америки.

3. *Изменение сферы и смыслов педагогической деятельности современного учителя.* Теоретический анализ исследований и практический опыт позволяют констатировать, что современный учитель не всегда готов к решению проблем, с которыми он сталкивается в школе в силу общепринятых рамок практики, ограничивающих педагогический процесс традиционной формулой «обучение – воспитание». «Магический кристалл» педагогической деятельности поворачивается все новыми и новыми гранями, и каждая из этих высвеченных временем новых граней –

«развитие», «коррекция», «педагогическая помощь», «фасилитация», «исследование» и т.д., – востребует педагога, ориентирующегося не только в собственном предмете, но и *интегрирующего в своей практической деятельности* научные знания в области психологии, социологии, физиологии и медицины, имеющего опыт межличностного социального взаимодействия. Возникает необходимость в практическом переосмыслении и теоретическом обосновании подготовки учителя качественно нового уровня. А именно:

- *профессионала*, владеющего знаниями в области физиологии, психологии, социологии возрастного развития и способного оказать *психолого- педагогическую поддержку* — то есть адекватное конкретной зоне актуального и ближайшего развития ребенка педагогическое действие, направленное на актуализацию его физических, психических и духовных сил в момент разрешения возникшей проблемы;

- *фасилитатора* (facilitate – облегчать), для которого личность школьника, его жизнь, свобода, духовное богатство и творчество — высшие человеческие ценности. Педагог-фасилитатор относится к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, выстраивает взаимодействие на основе интенции к высшим ценностям, уважительного отношения к каждому человеку, отзывчивости, сопереживания, милосердия, толерантности;

- *педагога-исследователя*, способного к самостоятельному и в возрастающей мере творческому усвоению и применению знаний, умений и способов социальных отношений в учебном процессе на основе решения педагогически значимых проблем, которые служат развитию личности субъектов образовательного процесса – учителя и ученика.

Все вышеназванные качества современного педагога инициируют необходимость уточнения профессионального статуса учителя, объединяющего в своей деятельности знания, умения и навыки в области диагностики, профилактики, психолого-педагогического сопровождения, определения общих и конкретных зависимостей между причинами возникновения, следствиями и способами предупреждения и преодоления отклоняющегося развития ребенка.

Таким образом, коррекционная педагогика наряду с сугубо дефектологическими проблемами, связанными с ярко выраженными аномалиями и дефектами, все чаще обращается к вопросам на стыке нормы и патологии, к тем детям, которые входят в группу риска, которые уже как бы не являются объектом общей педагогики и психологии, но еще не стали и объектом специальной психологии и педагогики.

Все вышеобозначенное требует *качественного изменения взаимоотношений между системами общего (массового) и специального образования*, обеспечивающего системно задаваемое образование человека в

создавшихся условиях. Освоение *философии безбарьерного мира*, проведение политики социальной интеграции (инклюзии) инвалидов заставило современное российское общество пересмотреть свое отношение к идее институциализации – ведущей идее организации специального образования на этапе его становления как параллельной образовательной системы. То, что в унитарном обществе оценивалось как достоинство системы (увеличение числа специальных учебных заведений и все больший охват ими нуждающихся), в открытом гражданском обществе начинает восприниматься как недостаток.

Направление ребенка в специальную школу (тем более в интернат) теперь осознается как попытка его изоляции от родителей и сверстников, от полноценной жизни, как нарушение его гражданских прав, как проявление дискриминации. Так же, как терминология, принятая в унитарном социуме, приобретает в открытом обществе вторичное негативное значение, и потому должна быть изменена, идея институциализации приобретает вторичную негативную окраску и рассматривается теперь как дискриминационная. Открытому гражданскому обществу нужна новая концепция организации специального образования детей с особыми потребностями. На смену институциализации вполне закономерно приходит концепция интеграции – организация соответствующего особым потребностям детей образования в условиях обычной школы, “в общем потоке”. Адепты нового подхода предлагают общеобразовательным школам “открыть двери” для детей с особыми потребностями, кардинально изменив взаимоотношения между системами общего и специального образования.

Следовательно, как никогда ранее, не просто возрастает, *меняется*, повышается ответственность массовой школы, где наряду с детьми нормы сегодня учатся дети с различными ограничениями здоровья, девиантным поведением, различными пограничными состояниями. Важной стороной деятельности современной школы сегодня является не только *образовательная и воспитательная деятельность, но и коррекционно-развивающая*, что обязывает вести поиск оптимизации всех системообразующих её, поиск путей и средств обеспечения выполнения ею её прежних и новых ролей, способов и форм организации её деятельности и её действенности, при определении целей и задач, принципов организации, типов подачи знаний.

Термин «инклюзия» все чаще встречается в контексте вышеназванных проблем. *Инклюзия (включение)* детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития) в образовательный процесс в школах общего типа по месту жительства – это сравнительно новый подход для российского образования. **Инклюзию в образовании** отражают следующие *принципы*:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни;
- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;
- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности;
- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников; проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;
- различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов;
- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей;
- развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами. Признание того, что инклюзия в образовании — это один из аспектов инклюзии в обществе.

Однако необходимо отметить, что декларация безграничных прав, не подкрепленная возможностями государства и согласием общества, влечет за собой опасность подмены реальной интеграции ребенка формальным перемещением его в массовую школу, что не только не улучшает, но, наоборот, ухудшает его положение. *Подлинная инклюзия* предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми потребностями. Перемещение же ученика из специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное — штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную для него общеобразовательную школу не имеет ничего общего с интегративным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и особым потребностям ребенка.

Формальная инклюзия является, на наш взгляд, новой скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, в действительности,

нарушается его право на качественное образование. В этом случае положение ребенка не только не улучшается, но ухудшается (Н.Н. Малофеев). При этом ученый отмечает, что на Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России же интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам и признания всей полноты их прав в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов.

Обсуждение проблем специального обучения и инклюзии ведется на Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения не имеют под собой детально разработанной законодательной базы.

Тенденция к интеграционным подходам в системе специального образования возникает на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение идей интеграции, а тем более – попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития отечественной системы специального образования, *инклюзия не должна подменять систему специальных образовательных учреждений*, поскольку является лишь одним из подходов к образованию детей с нарушениями развития, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Смысл интеграции состоит не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы – массовую и специальную, а в том, чтобы сблизить их, сделать проницаемыми границы между ними, обогатить общую педагогику достижениями специальной [2].

Исследования, проведенные нами среди магистрантов, обучающихся по программе «Педагогика инклюзивного образования», выявили ряд характерных для современного поколения будущих педагогов тенденций. Лишь 12% респондентов 1 курса отчетливо представляют специфику своей будущей профессии, к числу магистрантов, выбравших работу с детьми с ОВЗ осознанно, можно отнести около 10% (у других этот выбор случаен или обусловлен низким конкурсным отбором); 87% магистрантов, отправляющихся на педагогическую практику, боятся детей, а первые увиденные ими уроки в классах коррекции – это эмоциональное потрясение, чувство жалости и слезы.

Современное состояние науки и практики российской коррекционной педагогики обусловлено её кризисным состоянием, отсутствием кадровой

обеспеченности, слабой материально-технической базой коррекционных школ. Так, по данным Министерства образования Оренбургской области, лишь 10% дипломированных специалистов работают сегодня в коррекционных школах города и области, такая же статистика приводится и по России [5].

Взаимодействие науки и практики было осознано преподавателями магистратуры «Педагогика инклюзивного образования» как важнейшая научно-методическая, исследовательская задача. Упрочение связей с органами образования осуществлялось в контексте разработки содержания и организация проведения производственной практики магистрантов, участия в совещании директоров коррекционных учебных заведений города и области (совместно с Министерством образования Оренбургской области), заседаний Школы молодого учителя (совместно с городским отделом управления образованием Оренбургской области), городском совещании директоров коррекционных и общеобразовательных школ города Оренбурга.

Значимым моментом в деле становления магистратуры стало проведение научно-методического семинаров в коррекционных и общеобразовательных школах, встречи с опытными преподавателями-дефектологами на открытых занятиях, участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности на региональном и общероссийском уровне. Результаты своей деятельности магистранты апробировали на ставшей уже традиционной в регионе Областной научно-практической конференции «Мир особого ребенка», Межрегиональном научно-практическом семинаре по инклюзивному образованию (март-апрель 2016г), в котором приняли участие как представители специальных (коррекционных) школ-интернатов № 1 и № 4. г.Оренбурга, так и учителя массовых школ, и преподаватели системы дополнительного образования (МОУДОД «Центр детского творчества Промышленного района»). Весной 2016 г. в Оренбурге прошел Межрегиональный семинар – практикум по инклюзивному образованию «В жизни разные, в танце равные» (на базе ГКОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 1»), организованный нашими магистрантами. Огромное значение для становления современной педагогической позиции будущих педагогов имело участие наших магистрантов в Международном Конгрессе практиков инклюзивного образования, приуроченном к 20-летию обучения лиц с ОВЗ Университетом управления «ТИСБИ» (Казань). В ходе семинаров, докладов преподавателей и магистрантов, открытых уроков, совместных круглых столов были выявлены «болевые точки» современного инклюзивного образования: необходимость теоретического и практического обоснования российской модели инклюзивного образования, недостаточная разработанность технологий, наличие факторов риска возникновения и развития психического выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и др.

Лишь длительное общение с «особыми» детьми (В.П. Кащенко называл их «исключительными»), понимание их уникальных компенсаторских способностей, возможность позитивного развития и успешной адаптации в социуме при умелом, педагогически, психологически и методически грамотном научно-обоснованном подходе и использовании современных коррекционных технологий позволило магистрантам принять осознанную педагогическую позицию: «Не плакать, не смеяться, а понимать!». Все «особые» дети особенны по-своему, у каждого свой характер, свои «особенности». Каждому дан свой талант, даже тогда, когда кажется, что ребенок находится за пределами нашего понимания.

Миссия педагога инклюзивного образования, специалиста, интегрирующего в своей деятельности педагога, врача, психолога, уникальна, трудна и предназначена тому, кто, не страшась стандартных представлений и «неудобств» выбранной им удивительной профессии, сделает первый шаг навстречу неизведанному миру – Любви, Ответственности и Милосердия.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
3. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа. М., 1977.
4. Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория. Опыт и перспективы развития: Монография. /под. ред.Соколовой Л.Б. Оренбург, 2001.
5. Кумарина Г.Ф. К вопросу о предмете коррекционной педагогики //Коррекционная педагогика. 2007. № 2(20). С. 57-62.
6. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/wp-content/uploads/2010/0>.
7. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. 2-изд., стереотип. М., 2002.

Inclusion as a strategy for development of modern education

In article covers issues of inclusive education as the modern strategy of education and upbringing of children with limited health abilities. Examines the methodological basis of inclusion based on the concepts of "systematic approach", "integration", "integration of science and education", the differentiation of the concepts of "integrity," system "," complex ", moderneducational models of integrative approach (integration of natural-scientific and personal picture of the world,multicultural integration, integration of science, education and creativity). From the standpoint of the methodology of transdisciplinary knowledge justified principles of integrative approach: multicultural, naukotvorčeskij, integrity, intra-and interdisciplinary integration, Crips). The problem of the upbringing and education of children with disabilities is analyzed as aspecific area of pedagogical interaction of science and practice in terms of changed attitudes about child development, special education and the scope and meaning of pedagogical activity of a modern teacher. Examine questions of authentic and formal inclusion problems of

inclusive education in modern Russia.

Key words: inclusion, integrative approach, children with disabilities.

ДИАГНОСТИКА ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ⁹

Л.А. Байкова

Байкова Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики социальной работы РГУ имени С.А. Есенина, координатор проекта TEMPUSIV в университете.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Автором статьи обобщены результаты теоретического и эмпирического исследования группы ученых Института психологии, педагогики и социальной работы, участвующих в проекте TEMPUSIV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В частности, на основе обобщения результатов социологического опроса автором статьи выявлены специальные компетенции педагогов, необходимые для работы с гетерогенными группами обучающихся. Эти выводы позволили уточнить разработанную теоретическую модель специальных компетенций на основе антропоцентрированного подхода.

Ключевые слова: гуманизация образования; гетерогенная группа, инклюзивное образование; особые образовательные потребности; антропоцентрированный подход, специальные компетенции педагога инклюзивного образования.

С 2014 года Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина участвует в совместном европейском проекте TEMPUSIV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В соответствии с этим проектом (2014-2016 г.г.) РГУ имени С.А. Есенина является членом консорциума вузов Германии, Австрии, Беларуси, Италии, России, Финляндии, Украины.

Проект нацелен на решение важнейшей задачи гуманизации образования: разработку программ подготовки учителей общеобразовательных школ для работы с гетерогенными группами детей, т.е. с классами, в которых обучаются разные дети, в том числе дети с особыми образовательными потребностями в соответствии с принципами

⁹ Статья подготовлена по результатам исследования в рамках проекта TEMPUSIV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями».

инклюзивного образования. ФЗ «Об образовании РФ» (2012 г.) рассматривает инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

К детям с особыми образовательными потребностями относят одаренных детей, детей с ОВЗ, детей-мигрантов, детей-инвалидов, социально неблагополучных детей и др., требующих особого внимания со стороны педагогов для решения задач их наиболее полного развития в условиях традиционно организованного образовательного процесса. Когда в классе находятся такие дети, его можно рассматривать как гетерогенную группу.

В связи с этим возникает вопрос: «Какими дополнительными компетенциями должны обладать воспитатели детских садов, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, получившие подготовку в соответствии с требованиями ГОС ВПО, ФГОС ВПО и работающие в кардинально новых социокультурных условиях?». Так, масштабные миграционные процессы привели к появлению в российских школах детей, являющихся представителями разных этнических групп, разных национальностей и конфессий. Эти естественные для современного общества миграционные процессы поставили перед школой проблему разработки новых методик социально-психологической адаптации и обучения детей, слабо знающих язык и культуру новой для них страны. Неизбежно встала задача переподготовки учителей, повышения их квалификации в сфере межкультурной, межконфессиональной и межэтнической коммуникации, формирования необходимых компетенций, способствующих организации педагогического взаимодействия с детьми-мигрантами и их родителями. Школьный коллектив современного образовательного учреждения становится все более гетерогенным (неоднородным, разнородным) по своему составу. Хотя гетерогенность (разнородность) была присуща детскому коллективу всегда: возраст обучающихся (от 6 до 18 лет), гендерный состав (мальчики и девочки), разные способности, склонности, мотивы, потребности, особенности поведения (норма, аддикции, девиации и т.п.). Все это, несомненно, учитывается и образовательный процесс строится на принципах дифференцированного и индивидуального подходов. Гетерогенным является и педагогический коллектив: педагоги различаются по возрасту, различны уровни их профессиональной подготовки и опыта, различаются ценностные и смысловые ориентации и т.д. Это естественные особенности любого сообщества. Однако современные тенденции развития общественных отношений порождают новые особенности гетерогенности детских объединений.

Гуманистические идеи открытости и доступности образования

являются базовыми для пересмотра компетенций современного школьного учителя, работающего не только с детьми-мигрантами. Современное общество ставит гуманную цель интеграции всех детей в социум: детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с ограниченной мобильностью, детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями.

В статье мы лишь перечислим некоторые основные документы, так или иначе регулирующие процессы гуманизации социальных отношений и определяющие дальнейшие шаги по гуманизации образовательного процесса [1]. Эти документы мы учитывали при создании рабочей модели дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования.

В данном контексте мы обращаем внимание на важнейшие документы: Декларацию прав ребенка (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года), Конвенцию о правах ребенка (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13.06.1990 г.), Всемирную программу действий в отношении инвалидов (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 3 декабря 1982 года), Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания 7-10 июня 1994 года); Конвенцию о правах инвалидов (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года); Концепцию Государственной миграционной политики РФ на период до 2025 года, (от 13.06.2012 года); ФЦП Государственную программу «Доступная среда» на 2011-2015 г.г.; Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ и его статьи (Ст. 2 п.п. 27,28 ; Ст. 42, Ст. 79) об инклюзивном образовании, об обучении детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями.

Принципы открытости и доступности образования для всех людей предполагают, что независимо от национальности, этнической и конфессиональной принадлежности, независимо социального статуса, независимо от способностей и возможностей здоровья ребенок может получить то образование, в котором он нуждается.

На наш взгляд, инклюзивное образование следует рассматривать более широко – как процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социокультурное и образовательное пространство региона с целью их социально-психологической адаптации, самореализации и саморазвития.

Гуманистическая идея оказания психолого-педагогической поддержки без сегрегации всех детей с особыми образовательными потребностями в одном образовательном пространстве сложна в реализации.

Во-первых, требуется создание специальных материально-технических условий в образовательных учреждениях и в социуме. Программа «Доступная среда» делает свои первые шаги.

Во-вторых, убежденность многих педагогов, родителей и общественности в невозможности интеграции многих групп детей с особыми образовательными потребностями в пространство общеобразовательной школы требует большой работы по формированию гуманистической позиции и новой системы ценностных и смысложизненных ориентаций педагогов, родителей, общественности.

В-третьих, стоит актуальная задача постоянной переподготовки педагогов в сфере информационно-телекоммуникационных технологий, которые позволяют осуществлять интерактивное педагогическое взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями, хотя и опосредованно, но в онлайн-режиме, когда участники взаимодействия (дети и педагоги) могут взаимодействовать в едином временном режиме.

В-четвертых, требуется разработка и экспериментальная проверка модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений, учреждений культуры и дополнительного образования, центров развития детей и центров реабилитации.

Хотя в РФ утверждены ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», в котором представлен перечень общекультурных и профессиональных компетенций и принят профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»), все же не учтены все требования к педагогу, работающему с гетерогенными группами детей.

Разработка модели дополнительных специальных компетенций педагогов, работающих с детьми в гетерогенных группах и организациях, должна, на наш взгляд, основываться на идеях антропоцентрированного [1; 2] и культурологического подходов, которые предполагают совокупность принципов организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия с гетерогенными группами детей, способствующего их социально-психологической адаптации, саморазвитию и самореализации.

Кратко назовем эти принципы:

- принцип ценности человека и его биопсихосоциальной целостности предполагает, что организация педагогического взаимодействия с детьми не должна нарушать личностной, социальной и психологической целостности ребенка;

- принцип уважения человека как главной ценности и субъекта общечеловеческой культуры подразумевает, что в процессе воспитательной работы создаются условия для осознания детьми сходства и близости разных

культур, ценностей, которые их объединяют;

- ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интериоризацию общечеловеческих ценностей и своих ценностей предполагает, что воспитание детей должно основываться на общечеловеческих ценностях гуманизма, сотрудничества, диалога, милосердия и взаимопомощи, поддержки;

- принцип признания уникальности каждого ребенка, признания уникальности его особенностей, интересов, способностей и образовательных потребностей;

- принцип признания широкого разнообразия особенностей детей и их способностей и возможностей;

- принцип доступности для детей с особыми образовательными потребностями обучения в общеобразовательных учебных заведениях;

- принцип открытости образования для всех;

- принцип интеграции детей в социально-культурный контекст образовательного процесса школы и снижения степени изоляции их во всех процессах, происходящих в образовательном учреждении и социуме;

- принцип позитивного принятия других; принятия многообразия и непохожести друг на друга обучающихся в гетерогенной группе и организации;

- принцип благоприятной атмосферы общения и взаимодействия педагогов и детей с разными образовательными потребностями в совместной социально значимой деятельности

- принцип диалогичности в образовании и воспитании предполагает, что духовно-ценностная ориентация человека и его развитие осуществляются в процессе субъект-субъектного взаимодействия, где каждый рассматривается как субъект, способный самореализоваться и саморазвиваться в условиях взаимного понимания, помощи и поддержки; поддержки педагогов и учащихся. Содержанием подобного взаимодействия является обмен ценностями (национально-культурными, интеллектуальными, эмоциональными, моральными и др.), а также совместное продуцирование этих ценностей;

- принцип сотрудничества, который предполагает, что обучение и воспитание, осуществляемые в коллективе, дают каждому ребенку опыт жизни в многонациональном обществе, создают условия для позитивно направленных самопознания, самореализации и самоутверждения, для позитивного принятия других, а в целом – для приобретения опыта адаптации, интеграции и самоутверждения в обществе;

- принцип диалога культур опирается на идеи, разработанные в научной школе В.С. Библера. При этом диалог это – «столкновение радикально различных логик, различных способов понимания действительности и поиск точек согласия»;

- принцип опоры на личный опыт ребенка предполагает учет имеющегося опыта межличностного общения детей при организации взаимодействия детей с особыми образовательными потребностями с российскими детьми и взрослыми в новом для них культурном контексте;

- принцип субъект-субъектного взаимодействия подразумевает учет уникальности детей из гетерогенных групп, их чувств, эмоций, переживаний другого человека. Реализация этого принципа создает атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет учащимся экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок;

- принцип рассмотрения гетерогенности группы и организации как мощного ресурса для саморазвития детей, педагогов и их родителей в образовательном пространстве школы и социума.

Одним из направлений реализации данных принципов является инклюзивное образование, которое в ФЗ «Об образовании в РФ» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

На наш взгляд, инклюзивное образование следует трактовать намного шире, и рассматривать его как процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социо-культурное и образовательное пространство региона, района, социума.

Перечисленные выше принципы антропоцентрированного и культурологического подходов позволили создать рабочую МОДЕЛЬ дополнительных компетенций педагога-бакалавра (направление подготовки «Педагогическое образование»), способного работать с гетерогенными группами обучающихся и в гетерогенных организациях.

Важным основанием для уточнения и корректировки этой модели стали результаты социологического опроса гетерогенных групп детей (с ОВЗ, одаренных, социально неблагополучных, мигрантов и др.), их родителей и педагогов, проведенного весной 2014 года. Цель социологического опроса – выявить особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и создании благоприятной психологической среды для наиболее полного саморазвития и самореализации каждого ребенка.

Анкеты для разных возрастных групп детей, родителей и педагогов были разработаны Санк-Петербургской академией постдипломного педагогического образования.

Гипотеза социологического исследования заключается в предположении о том, что детям определенного возраста присущи сходные инвариантные потребности, но, в то же время, специфические особенности их психофизического развития, а также разные социальные условия обуславливают ряд вариативных особых образовательных потребностей.

Задачи социологического исследования:

- 1) провести опрос обучающихся (среднего и старшего возраста), относящихся к социально неблагополучным;
- 2) провести опрос обучающихся, относящихся к инофонам/мигрантам;
- 3) провести опрос обучающихся, относящихся к одаренным детям (интеллектуальная одаренность, спортивная одаренность);
- 4) провести опрос обучающихся с ОВЗ (слабовидящие, слабослышащие, дети с проблемами в речевом развитии);
- 5) провести опрос педагогов, работающих с данными группами детей;
- 6) провести опрос родителей детей, относящихся к перечисленным группам.
- 7) обработать и обобщить результаты опроса в соответствии с поставленной целью социологического исследования.

Базами социологического опроса явились специальные школы, гимназии, лицеи, спортивные центры, клубы, вузы, колледжи Рязани и Рязанской области. Исследование проводили ученые ИППСР (профессор Сухов А.Н., доцент Гераськина М.Г., доцент Мухина О.Д., доцент Башкирева Т.В., доцент Назарова Ю.В.; доцент Толмачева Г.А.).

Всего было опрошено 1418 респондентов; из них:

772 обучающихся. В том числе: 221 социально неблагополучных детей; 107 инофонов; 444 одаренных детей. Педагогов всего 305 человек. Из них: 101 работающий педагог с социально неблагополучными подростками; 76 работающих с одаренными детьми; 128 работающих с детьми с ОВЗ. Опрошено также 144 родителя. Из них: 114 родителей социально неблагополучных детей и 30 родителей одаренных детей.

Кратко представим результаты обработки анкет.

Для социально-неблагополучных учащихся-подростков (221 респондент) доминирующими являются следующие потребности. 67 % респондентов отметили важную для себя потребность роста, потребность в самореализации; которая реализуется через получение прочных знаний по предметам. Установлено, что потребность в творческой реализации удовлетворяется, так как большинство учащихся с оптимизмом смотрят в будущее (65%). Потребность в уважении к себе ярко проявляется у 65% подростков. Наиболее значимой жизненной ценностью является здоровье для 52% опрошенных учащихся и здоровый образ жизни (48% респондентов). Опрос показал также, что у большинства учащихся (56%) с большинством учителей хорошие доверительные отношения. У 45% учащихся практически нет серьезных затруднений в учебе. Чтобы занять свободное время, большинство учащихся проводят свой досуг, встречаясь с друзьями (47%). Потребность в получении качественного образования реализуется через получение прочных знаний по предметам (56%). Потребность в творческой реализации удовлетворяется у 63 % подростков.

Потребность в социальном статусе ярко выражена у 51% подростков. Потребность в одобрении, признании доминирует у 41 % опрошенных. Потребность в безопасности (физической и психологической) отметили 63 % респондентов. Потребность в организации отдыха ярко выражена у 51% социально неблагополучных подростков. Потребность в педагогическом сопровождении учащихся подтвердила большая часть опрошенных (51%).

Ответы в анкетах педагогов и родителей данных групп детей совпадают с мнением учащихся.

Таким образом, учитывая доминирующие потребности социально неблагополучных учащихся, можно сделать вывод, что педагогам для создания ситуации саморазвития данной категории учащихся необходимо обладать такими дополнительными специальными компетенциями, как способность организации досуговой деятельности с учетом разных интересов учащихся для творческой самореализации; способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение подростков, оказывать психологическую помощь и поддержку для обеспечения их физической и психологической безопасности, повышения их самооценки через одобрение и поощрение для повышения социального статуса в коллективе сверстников.

В ходе исследования были выявлены особые образовательные потребности студентов-инофонов/мигрантов (107 респондентов). 44% студентов отмечают потребность в углублении знаний о русском языке как иностранном и потребность в приобретении профессиональных знаний (31%). Большинство (59%) отметили ярко выраженную потребность в участии во внеаудиторных мероприятиях университета, потребность в организации отдыха (36% студентов-инофонов) и потребность в открытом обсуждении вопросов проживания в общежитии (64%). Потребность в социальных связях (причастность к группе), потребность в психологической поддержке и общении испытывают 61% респондентов. Потребность в преодолении языкового барьера отметили 24% студентов из среды мигрантов. Потребность в безопасности доминирует у 53 % опрошенных. 24% студентов-инофонов отметили доминирующую потребность в психолого-педагогическом сопровождении.

Таким образом, при профессиональной подготовке педагогов, работающих с обучающимися-мигрантами необходимо обратить внимание на формирование следующих дополнительных специальных профессиональных компетенций: способность к межкультурной и межнациональной коммуникации; способность осознавать, понимать и принимать особенности культуры и ценностных ориентаций обучающихся-мигрантов, их традиции и обычаи; способность транслировать российские культурные ценности; способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации обучающихся; способность создания социокультурной среды, обеспечивающей психологическую

безопасность студентов-мигрантов; психологическую помощь и поддержку; способность создавать благоприятный климат и организовывать межкультурную коммуникацию; способность организовывать групповую проектную социальную и социокультурную деятельность.

Социологический опрос позволил выявить также доминирующие образовательные потребности одаренных детей (444 респондентов). При обработке анкет установлено, что 94% интеллектуально и физически одаренных младших школьников испытывают потребность в самореализации. 100% учащихся чувствуют потребность в получении качественного образования. Потребность в творческой реализации отметили 92,6%. У физически одаренных младших школьников выражена потребность в творческой реализации (94% респондентов). Потребность в уважении к себе у интеллектуально одаренных младших школьников выражена у 96% опрошенных. У физически одаренных младших школьников потребность в уважении к себе выражена у 93% респондентов. А 92,8% интеллектуально и физически одаренных младших школьников испытывают потребность в общении. У интеллектуально одаренных младших школьников высокий уровень потребности в социальном статусе выявлен у 90,4% опрошенных. У физически одаренных младших школьников потребность в социальном статусе доминирует у 86,9% респондентов. У интеллектуально одаренных младших школьников высокий уровень потребности в одобрении и признании выявлен у 88,6% опрошенных. 100% физически одаренных младших школьников испытывают потребность в одобрении и признании. Доминирует потребность в социальном общении у 94,4% интеллектуально одаренных младших школьников и у 100% физически одаренных. Потребность в психологической поддержке семьи отметили 81,8% интеллектуально одаренных младших школьников и 100% физически одаренных младших школьников. Доминирует потребность в безопасности (физическая и психологическая) у 100% интеллектуально и физически одаренных младших школьников. 100% интеллектуально и физически одаренных младших школьников отметили потребность в педагогическом сопровождении, в специальных условиях обучения. 95,6% интеллектуально и физически одаренных младших школьников отметили потребности роста, связи, существования.

Социологический опрос старших школьников (интеллектуальная и физическая одаренность) позволил выявить доминирующие особые образовательные потребности. Так, 37% опрошенных испытывают потребность в получении качественного образования, 63% испытывают потребности роста. У 100% респондентов доминирует потребность в самореализации, потребность в получении качественного образования у 100%. Потребность в творческой реализации выражена у 82% интеллектуально одаренных старших школьников. Потребность в уважении к

себе назвали как острую 61,3% интеллектуально одарённых старших школьников.

Высокий уровень потребности в социальном статусе (своем, родителей) отмечает 77,4% интеллектуально одарённых старших школьников. Потребность в одобрении, признании ярко выражена у 64,6% интеллектуально одарённых старших школьников. Потребность в социальных связях, причастности к группе, в социальном общении отметили 69,5% опрошенных. Потребность в психологической поддержке семьи: испытывают 47,7% интеллектуально одарённых старших школьников, а 52,3% – скорее да, чем нет. Потребности в безопасности (физическая и психологическая): 14,8% интеллектуально и физически одаренных старших школьников испытывают потребность в безопасности, а 85,2% – скорее да, чем нет.

Таким образом, сравнительный анализ выявил, что наиболее высокий уровень потребностей выявлен у младших школьников по блоку потребностей связи, в частности, потребность в одобрении и признании, психологической поддержке, социальном общении. В блоке потребностей существования, высокий уровень выявлен по показателю потребности в педагогическом сопровождении.

У старших одарённых школьников высокий уровень потребностей также выявлен в блоке потребностей связи, в частности, по показателю одобрения и признания. В блоке потребности существования наиболее высокий уровень выявлен по показателю сохранения здоровья. Установлено, что 83% младших школьников в сложной для себя ситуации обратятся за советом к родителям, а из старших школьников только 29%. Имеют возможность на уроках решать творческие интересные задания только 9% опрошенных одаренных школьников. На возможность заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально указали 36,8% старших школьников. На положительное отношение к оригинальным идеям указали 67,9% респондентов младших классов и 58,1% старших классов.

Т.В. Башкирева, участник проекта, проведя корреляционный анализ результатов социологического опроса, установила, что у младших школьников, чем выше уровень потребности в росте, тем выше потребность в связи (социальном статусе, социальных связях) ($P < 0,001$), чем выше потребность в связи, тем ниже потребность в существовании (потребность в безопасности и физиологическая) ($P < 0,01$). У старших интеллектуально и физически одаренных старших школьников, чем выше уровень роста, тем ниже потребность в связи ($P < 0,01$), чем выше уровень связи, тем ниже потребности в существовании ($P < 0,01$). Но самая высокая тесная отрицательная связь выявлена между показателями блоков роста и существования. Чем выше уровень потребности роста, тем ниже потребность в безопасности, педагогическом сопровождении специальных условиях

обучения. Таким образом, Т.В. Башкиревой достоверно установлено, что у младших школьников наиболее высоки потребности в связи (социальном одобрении, поддержке, общении) и потребности существования (безопасности, сохранении здоровья). У старших школьников с ростом потребности в творческой реализации, в уважении к себе снижается потребность в связи и существовании (одобрении, общении, безопасности, педагогическом сопровождении).

На основе результатов социологического опроса одаренных детей нами установлено, что педагоги, работающие с одаренными школьниками, должны обладать такими дополнительными специальными компетенциями, как: способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение личностного и особенно творческого развития детей, владеть комплексом гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, позитивное принятие, фасилитация, со-участие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.); способность организовывать групповую, коллективную творческую деятельность и проектную деятельность, способность индивидуального консультирования.

Обобщение результатов опроса детей с ОВЗ позволяет сделать ряд выводов о доминирующих особых образовательных потребностях данной группы детей. Доминирует потребность в самореализации через получение качественного образования у 22 % респондентов; у 11 % через расширение общекультурного кругозора и у 11 % через получение профессии. У 50 % детей выявлена такая группа доминирующих потребностей, как: потребность в творческой реализации, потребность в укреплении здоровья, потребность в педагогическом сопровождении. Потребность в жизненном и профессиональном самоопределении ярко выражена у 80 %; потребность в социальном общении у 70 %; потребность в специальных условиях обучения у 40 % респондентов. Такие данные говорят о необходимости в сформированности у педагогов таких специальных компетенций, как способность психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения школьников с ОВЗ; способность к созданию условий, укрепляющих физическое, психологическое, социальное здоровье обучающихся; способность организовывать групповую, коллективную творческую деятельность и проектную деятельность, способность индивидуального консультирования.

ВЫВОДЫ. Таким образом, анкетный опрос учащихся гетерогенных групп, их родителей и педагогов показывает, что особые образовательные потребности детей в основном совпадают:

- а) все стремятся к самореализации через качественное образование;
- б) все нуждаются в творческой деятельности и широком социальном общении;
- б) треть детей из разных групп нуждаются в педагогической и

психологической поддержке, психолого-педагогическом сопровождении с использованием гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, понимание; позитивное принятие, фасилитация, соучастие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.)

Заключение.

1. Выявленные особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп позволяют уточнить структуру компетенций педагогов, работающих с гетерогенной группой детей.

2. Выявленные особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп позволяют уточнить содержание учебных дисциплин (модулей), входящих в основные образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по направлению «Педагогическое образование»

3. Выявленные особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп позволяет уточнить теоретическую модель, в частности, совокупность специальных дополнительных компетенций педагогов, работающих с гетерогенными группами и организациями. Перечислим эти компетенции:

способность выстраивать социальное взаимодействие с учащимися из гетерогенных групп и их родителями на принципах толерантности и безоценочности;

способность разрешать конфликтные ситуации, проявлять инициативу, принимать адекватные и ответственные решения и оказывать поддержку в проблемных, кризисных ситуациях и ситуациях риска людям с учетом этнокультурной специфики, особых образовательных потребностей обучающихся;

способность выстраивать взаимодействие со специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.), обеспечивающее саморазвитие и самореализацию обучающихся из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

способность выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития каждого ребенка и зоны ближайшего развития обучающихся с особыми образовательными потребностями;

способность организовывать межличностные и межкультурные контакты, общение учащихся в гетерогенных группах в поликультурной среде и совместную деятельность детей из гетерогенных групп и взрослых с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и культуры межличностного и межэтнического взаимодействия в образовательном учреждении;

способность организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач обучения и воспитания

детей из гетерогенных групп в поликультурной среде с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и культуры межличностного и межэтнического взаимодействия в социуме;

способность применять современные технологии проектирования и организации коллективной познавательной деятельности, коллективной творческой деятельности, проектной деятельности обучающихся из гетерогенных групп;

способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, связанные с работой в гетерогенных группах обучающихся, совместно со специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.), планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению;

способность применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения родителей обучающихся из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с особыми образовательными потребностями;

способность участвовать совместно с другими специалистами (педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами и т.д.) в осуществлении профилактической и коррекционно-развивающей индивидуальной и групповой работы с обучающимися из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ с целью их успешной социально-психологической адаптации и интеграции в социум;

способность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

способность разрабатывать совместно со смежными специалистами рекомендации родителям обучающихся по вопросам развития и обучения детей из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

способность выстраивать систему дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося из гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями и с ОВЗ;

способность конструктивно взаимодействовать со всеми членами педагогического коллектива, смежными специалистами, школьной администрацией, воспитанниками/обучающимися и их родителями (или лицами их заменяющими) по вопросам оптимизации образовательного процесса в учреждении и развития поликультурного межличностного общения с целью создания ситуации успеха, социально-психологической адаптации, интеграции, самореализации и саморазвития учащихся из

гетерогенных групп, имеющих особые образовательные потребности (лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных);

способность осознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

способность организовывать и осуществлять педагогическое обследование лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории;

способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом образовательного процесса и личностным развитием лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, с целью оценки эффективности как целостного образовательного процесса, так и индивидуальной образовательной траектории каждого субъекта вышеназванных гетерогенных групп;

способность фиксировать в картах динамического наблюдения результаты наблюдения за ходом образовательного процесса и личностным развитием лиц с особыми образовательными потребностями ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности,

способность к анализу результатов педагогического обследования лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, для подготовки к участию в заседаниях психолого-педагогического консилиума и выбора индивидуальной образовательной траектории;

способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;

способность к рациональному выбору и реализации образовательных программ коррекционно-развивающего характера на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидам, мигрантам, одаренным, имеющим особые образовательные потребности;

способность использовать в образовательном процессе методы и средства, учитывающие особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп;

готовность к участию в организации коррекционно-развивающей среды

в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

способность к осуществлению профессионально-педагогической деятельности коррекционно-развивающего характера в условиях общеобразовательных учреждений с целью реализации инклюзивных моделей образования;

готовность к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности;

готовность к оказанию консультативной педагогической помощи лицам с ОВЗ, инвалидам, мигрантам, одаренным, имеющим особые образовательные потребности, и их родственникам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения;

способность использовать данные медицинской документации в процессе организации и осуществления педагогической работы с лицами с ОВЗ, инвалидами, мигрантами, одаренными, имеющими особые образовательные потребности;

готовность к формированию общей культуры лиц с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, инвалидов, мигрантов, одаренных, имеющих особые образовательные потребности, и их семей через организацию их взаимодействия с учреждениями культуры, дополнительного образования, центрами развития творчества детей, молодежи и взрослых; общественными организациями и психологическими службами;

способность осуществлять работу по популяризации идей инклюзивного образования среди населения.

Перечисленные дополнительные компетенции следует рассматривать как инвариант. Вариативные дополнительные компетенции могут быть определены на основе анализа специфики того или иного профиля подготовки по направлению «Педагогическое образование».

Статья подготовлена по результатам исследования в рамках проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями».

Библиографический список

1. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: монография. Рязань, 2004. 288 с.
2. Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика: монография. Рязань, 2011. 224 с.

The author of article presents the first results of theoretical and empirical research carried out by group of scientists of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work of Ryazan State University participating of the project TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Traning of teachers and educational managers for work with heterogeneous groups and organizations». In particular on the basis of generalization of results of sociological poll some special teachers competences are revealed. These conclusions allowed to specify the created theoretical model of teachers competences in a context of anthropocentric approach in education. Key words: humanization of education; special competencies; inclusive education; special educational and mobility needs; anthropocentric approach in education

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ АГЕНТАМИ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. Мкртчян

Мкртчян Вардан Суренович – главный управляющий, руководитель международной сетевой команды исследователей, Университет управления, информационных наук и технологий;

Sydney. P.O. Box 759, Lane Cove, NSW, 1595, Australia.

E-mail: hhuuniversity@gmail.com

В статье рассматривается специфика построения образовательных траекторий для людей с ограниченными возможностями на основе использования цифровых технологий. Анализируются отличия от традиционных методов построения обучения и формируются принципы и подходы к оптимизации информационных потоков с целью построения индивидуальных образовательных программ. Предлагаются подходы к классификации цифровых технологий в зависимости от их целевых установок и к оценке конфликтов подсистем, неизбежно возникающих в процессе построения образовательного процесса для людей с ограниченными возможностями на основе использования цифровых технологий. Построение технологий на основе принципиально нового подхода «интеллектуальный агент» – «аватар» дает возможность повысить процент усвоения участниками образовательного процесса независимо от их индивидуальных способностей практически на 100%, при этом полностью исключив риски и непредсказуемые стрессовые ситуации.

Ключевые слова: технологии непрерывного образования, индивидуальная образовательная траектория, интеллектуальный агент, аватар, информационные потоки.

Традиционные образовательные технологии за последние несколько десятилетий претерпели существенные изменения, причиной которых является информация. Влияние информационного потока как ресурса

невозможно недооценивать. В отличие от традиционных ресурсов, которым свойственен целый ряд ограничений (убывание, недолговечность, редкость и т.д.), информационные ресурсы имеют свойство только накапливаться. Влияние информационного потока на общество привело к появлению новых видов экономик: информационной экономики, цифровой экономики, экономики знаний. Но при этом нельзя не учитывать и социальные возможности применения новых цифровых технологий на основе информационных потоков. Прежде всего это появление качественно новых подходов получения полноценного непрерывного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Порой в научной литературе встречается трактовка современного состояния системы высшего образования, как «образовательная революционная ситуация», поскольку развитие образовательных технологий сопровождается усилением противоречий между новыми требованиями времени и инерционностью устоявшихся тенденций. Данное противоречие в условиях получения образования для людей с ограниченными возможностями только усиливается, приводя к неизбежным конфликтам между предлагаемыми технологиями и возможностями учащихся. Кризисное состояние образовательной системы в целом проявляется в обострении вопросов доступа к образованию, связанных, в частности, с равенством этого доступа, в углублении проблем качества образования, эффективности и производительности образовательной системы, обострении проблем ее финансирования и управления.

Индивидуальную траекторию непрерывного обучения для людей с ОВЗ мы предлагаем строить с учетом уровня ограниченности возможностей и желаний обучаемого. Для этого необходимо как можно точнее оценить потенциал обучаемого с позиции когнитивного подхода. .

Для обеспечения эффективности образовательного процесса людей с ОВЗ необходимо сформировать группы по критериям результатов оценки когнитивного потенциала обучаемых, от их физических возможностей и от выстроенных индивидуальных траекторий. Количество обучаемых в группе может варьироваться от 3 до 7. Такое количество – с одной стороны – обеспечит социализацию учащихся/студентов/безработных в команду, с другой – обеспечит индивидуальный подход к каждому.

Таким образом, истоки построения образовательных траекторий на базе цифровых технологий для людей с ОВЗ связаны с исходными моментами любого управленческого процесса: с целевой функцией, отклонениями, конфликтами и взаимодействиями ее подсистем. Без отклонений и взаимодействий нет информации и процесса управления, а, значит, нет и развития. Любого типа упорядоченность возникает в результате воздействия внешних параметров на систему, которая, приспосабливаясь к изменяющимся условиям, накапливает полезную для себя информацию.

Следуя кибернетическому принципу «внешнего дополнения», любая развивающаяся система объективно нуждается в открытости к внешней среде, в приобщении к инновационным технологиям. Но развиваться способны лишь открытые системы, в которых каждый процесс предстает как противоречивое единство внутренних и внешних конфликтов. Поэтому, конфликт – это способ существования и взаимодействия сложных систем. И возможны два подхода системного исследования конфликта.

– В предположении, что стороны, причины и характер конфликта известны, выделяется главный фактор (в крайнем случае, 2-3 фактора) и строится расчетная модель для оценки их значимости и результатов конфликта.

– Описания взаимодействия систем строится в достаточно общем виде, с учетом всех существенных факторов, обнаружения и исследования конфликтующих сторон, возможного характера их взаимодействия, причин и механизмов конфликтов.

При первом подходе образовательный процесс с использованием цифровых технологий для людей с ОВЗ представляется в качестве стохастической системы, где в качестве функции полезности принимается вероятность достижения заданной цели, а конфликт случайных событий – возможный способ приведения к достижению этой цели. В этом случае вероятностная оценка состояния конфликта позволяет количественно оценить различные характеристики зависимостей подсистем в разрабатываемой технологии и целью принятия оптимального решения.

При втором подходе каждый процесс исследуется как противоречивое единство внутренних и внешних конфликтов, соотношение и роль которых в контексте достижения образовательных технологий необходимо рассматривать с точки зрения синергетики. В работе выбран второй подход к оценке взаимодействия систем с учетом анализа конфликтов.

Наши исследования показали, что апробацию построенной траектории надо проводить без участия самого клиента, исключив тем самым всякие риски и непредсказуемые стрессовые ситуации. Введение в 2010 году профессором В.С. Мкртчяном в апробированный процесс понятия интеллектуальный агент – аватары обучаемого (клиента) и обучающего (тренера) – дало возможность значительно повысить эффективность процесса апробации и добиться 100% усвоения каждым участником процесса независимо от его индивидуальных способностей и полностью исключив риски и непредсказуемые стрессовые ситуации.

Интеллектуальный агент – это адаптивная компьютерная программа, моделирующая конкретный процесс участника реализации образовательной технологии, для обучающего – это процесс обучения, для обучаемого – это процесс усвоения. Участниками, реализующей данную образовательную технологию, кроме преподавателя и обучаемых являются их интеллектуальные агенты, в виртуальной среде – связка преподаватель, его

аватар, связки обучаемых со своими аватарами. При этом аватары сами строят свои сети самоорганизации и адаптации к конкретным условиям процесса обучения. Так возникает сеть преподавателя, через свой аватар связанного с аватарами каждого обучаемого. Сам клиент с ОВЗ исключается из процесса апробации. Под адаптивностью образовательных систем нами в работе понимаются три основных компонента:

- адаптивность образовательной системы к постоянно изменяющемуся уровню знаний обучаемого;

- адаптивность образовательной системы к изменяющемуся материалу в рамках отдельных учебных курсов;

- адаптивность образовательной системы к изменяющимся требованиям со стороны работодателей и рынков труда.

Результаты. Предлагаемая в работах В.С. Мкртчяна аватар-технология позволяет разрешить проблему адаптивности полностью. В частности, аватар, являясь интеллектуальным агентом конечного пользователя, выступает в качестве дополнительного средства унификации. Собирая модули курсов, выполненных по разным стандартам, аватар делает прозрачными для конечного пользователя их структурные и технические различия. Обучаемый настраивает под себя интерфейсную часть аватара, которая и будет определять тот внешний вид, в котором будет визуализироваться материал учебного курса. Аналогичным образом аватар преподавателя позволяет абстрагироваться от технических подробностей отдельных стандартов и спецификаций. Преподаватель настраивает интерфейсную часть аватара, в рамках которой ему удобно вносить материал обучающего курса. Функциональная часть аватара, скрытая от пользователя, позволит подстроить введенный материал под требования определенного стандарта и спецификации, при этом уже не существует общепринятого понимания концепции жизненного цикла электронных модулей, курсов и образовательных систем. Процесс взаимодействия модели изменчивости и конфигураций аватара студента в зависимости от успешности прохождения учебных курсов (по результатам тестирования и индивидуальным ответам на вопросы преподавателя), доступных технических и телекоммуникационных возможностей, психофизических особенностей студента. На основе анализа текущего профиля студента выбирается оптимальная конфигурация аватара. После загрузки и изучения контента курса, прохождения тестирования и удаленного собеседования преподавателя со студентом (через аватар преподавателя), в профиль студента вносятся соответствующие изменения. После этого конфигурация аватара студента меняется, происходит подгрузка следующих разделов контента и интерфейсная настройка его визуализации. Если курс пройден полностью, то возможен переход к изучению следующего курса с загрузкой в аватар студента новой модели изменчивости.

Заключение.

Поскольку все организации являются социальными структурами общества, то любое включение людей в причинно-следственные отношения сопровождается неопределенностью. Следовательно, в условиях цифровой экономики в процессах принятия любых экономических, организационных или производственных решений необходимо использовать факторы социальной внедренности, которые возможны через адаптацию людей с ОВЗ к новым для них условиям через формирование социально-экономической личности специалиста. Управление такой сложной системой связано в настоящее время с целым рядом проблем, которые вызывают необходимость в системном анализе структуры и состава функциональных задач, в разработке новых моделей развития образовательных технологий, в обосновании и разработке методологии системного менеджмента для лиц с ОВЗ на рынке образовательных услуг, обеспечивающей синергетический эффект. В работе обоснована необходимость проведения системного анализа на макро- и микроуровнях с точки зрения подсистем, являющихся компонентами образовательной системы. Проведена классификация инновационных образовательных технологий по их реализации в системе непрерывного образования для лиц с ОВЗ. Предложенная в работе инновационная аватар-технология позволит наиболее эффективным способом реализовывать технологии непрерывного образования на основе оценке когнитивности для лиц с ОВЗ с учетом их возможностей и ограничений.

Библиографический список

1. Mkrttchian V., Stephanova G. Training of Avatar Moderator in Sliding Mode Control. In. Enterprise Resource Planning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. Hershey: PA, IRMA & IGI Global Press, 2013, pp. 1376-1451.
2. Mkrttchian V., and all. Using Plug-Avatars “hhh” Technology Education as Service-Oriented Virtual Learning Environment in Sliding Mode. In. Handbook of Emerging Priorities and Trends in Distance Education: Communication, Pedagogy, and Technology. Hershey: PA, IGI Global Press, 2014, pp.43-55.

THE ENGINEERING MODEL OF HUMAN CAPITAL FOR SOCIO-ECONOMIC SYSTEM

Vardan Surenovitch Mkrttchian – Chief Executive, University of Control, Information Science and Technology;
Sydney. P.O. Box 759, Lane Cove, NSW, 1595, Australia;
E-mail: hhhuniversity@gmail.com

This article analyzes the problems and proposals of human capital development in the implementation of major inter dimensional and social projects. Approaches to the management

of large spatial projects proposed classification and the principles of their development. Formation of human capital is the basis for the stability of any socio-economic system. But in the absence of well-established information flows and lack of understanding of the importance of engineering models with the efficiency of management positions in the implementation of the projects will not.

Keywords: engineering models, human capital, educational technology, project of educational campus, project method.

The paper deals with the peculiarities of educational trajectories for people with disabilities through the use of digital technologies. The analyze the differences from the traditional methods of building learning and formed principles and approaches to optimize the flow of information in order to build individual educational programs. The approaches to the classification of digital technologies are depending on their targets and to the assessment of subsystems conflicts that inevitably arise in the process of construction of educational process for people with disabilities through the use of digital technologies. Construction technology based on a fundamentally new approach "intelligent agent" - "Avatar" makes it possible to increase the percentage of participants in the educational process of assimilation regardless of their individual abilities of almost 100%, while completely eliminating the risks and unpredictable stressful situations.

Currently, related to investments in human capital development in most companies, more than enough. This is largely due to objective reasons. Russian education system is going through hard times: a never-ending education reform, the economic crisis in the country, the disappearance from the educational market by way of reorganization or merger of educational institutions, a significant reduction in funding, the demographic "pit" - all these problems put a society faced with the need to find new ways of development of the educational system.

The economic crisis and complicated international political situation has put forward as the primary, task of developing national industry and business, which is associated with the formation, strengthening and development of the capacity of enterprises. One of the fundamental laws of the organization, the law of self-organization, says that the organization is not only to survive but also to develop, it must have the capacity that exceeds the sum of external and internal influences on it.

These principles should be the base and the formation of an infrastructure component of the implementation of projects. One of the most important components of the infrastructure to ensure the successful implementation of space-industry projects, of course, is the formation of human capital in project engineering.

One of the basic principles that we have defined for the projects, is the speed and flexibility, so focus on the existing training system as a mid-level staff, and administrative personnel, there is no possibility.

The main problem areas in the education system are the following: unstable political and economic situation does not allow the industrial enterprises and business entities to develop long-term strategies; lack of scientific approach in determining the forecast needed to state the number of jobs and the list of professions even though in the long run for a few years; lack of motivation in the rapid response of educational institutions on the orders of society and the dynamic changes in the labor market; inconsistency (disunity) educational programs and methodical support of various levels of education;

The absence of the necessary level of funding in educational institutions are for the timely update of methodological and information support, infrastructure upgrades.

Since the problems relate to all the participants: the state as a whole, region, large industrial companies, small and medium-sized businesses, vocational training institutions, and in the search for solutions must take active participation of all the structures. No single solution for the whole complex of problems is not present and cannot be. We are dealing with the system and, therefore, the output can only be a creation of another system, bridging the existing problem areas. It is the formation of a unified business-education system at the regional level, providing the solutions and motivating their implementation at different levels and in different ways will be way out of the impasse.

We offer a engineering model of the educational project of the cluster integrating based on public-private partnership projects- objectives, financial contribution to project participants, the potential of educational institutions and individual teachers, the legal and image support territorial authorities. Such symbiosis potential project participants will solve the issues of the rapid reaction of the education system to the needs of businesses in the necessary personnel as working skills and engineering, and controlling.

But, more importantly, what converge leading seminars and trainings, internal corporate education does not affect the career and does not guarantee higher wages employee. Companies prefer to train personnel in their professions, and not to guarantee career.

The main advantage of the educational project of the cluster - is the possibility of practical application of knowledge, which is realized through cooperation of industry, science, business and education projects through the creation of a closed loop, which brings together the interests of the customers of educational services, consumers and artists.

Interest in educational institutions in the development of the project under the program should be an opportunity to attract extra-budgetary funds and additional professors' salary.

The motivation for the insurance companies, banks, medical companies, recruitment agencies, construction companies and other organizations involved in

the formation of personnel potential of the project is to attract new customers, image and profit.

The implementation of social policy, formation of orders for specific jobs, guaranteed employment, financial support for private capital development of material and methodical base of educational institutions, of course, should be the motivational lever for territorial authorities.

The advantages of the educational project of the campus as a unified educational environment are:

The ability to self-organization and self-development;

Flexibility and the ability to timely and adequate respond to emerging conditions in the implementation of the objectives of the project;

In real time to analyze and synthesize emerging issues and challenges, offering science-based solutions to them;

The possibility to train specialists under the orders of potential projects for production and business, are able to solve them effectively.

Creation of educational and professional environment will integrate existing knowledge and practical skills in the common understanding.

Education through practice, mentoring will enable students to engage in real-world problem situations, to use the methods and achievements of the world of work. Implementation of the project, team work and forms of "learning in an informal atmosphere» (informal learning) to help students of different educational levels and different specialties in constant contact with each other, share their experience and findings and business experiences.

The effect of the project can be direct or indirect.

Direct is to improve the quality of education services in their orientation on the formation of the specific skills required for practical problems in the formation of orders for jobs in the implementation of training under orders and as a result, to ensure the employment of students. The effect is manifested even when education makes students' mobile and professionally and socially. The indirect effect is to increase the output and improve its quality in the sphere of material production by implementing competitive projects in the field of digital technologies.

Conclusion

The result of the policy of integration of interests of participants of large interdimensional and socially relevant innovation, based on digital models, the projects may address educational project business campuses, combining educational institutions with different levels of education, started with the financial participation and the problem of one or more projects and integrate the principles of public-private partnerships into a single education, innovation and information complex series of production facilities, institutes, institutions of higher, secondary vocational and general education. The main advantage of this integration is the possibility of practical application of the knowledge acquired, implemented through cooperation of industry, science, business and education projects.

Principles of corporate systems and mechanisms of state-private partnership will allow:

- To resolve issues with updating the material and methodical base of educational institutions;
- create a unified education (performance support) the quality support system, providing its participants (both students and teachers) different levels of access to the information when it is needed;
- Use of new technologies, including engineering models.

In the area of human development, such a system implements the demanded labor market competencies required for the implementation of projects. Education through practice, mentoring will enable students to engage in real-world problem situations, to use the methods and achievements of the world of work. Implementation of the project, the team forms of work and "learning in an informal atmosphere» (informal learning) will help students design the campus at various levels of education and different specialties in constant contact with each other, share their experience and findings and business experiences, which certainly cannot impact on the competitiveness and efficiency of major interdimensional and social projects.

References

1. Mkrttchian V.S. Avatar manager and student reflective conversations as the base for describing meta-communication model. In book Meta-communication for reflective online conversations: Models for distance education. Hershey: PA, IGI Global Press, PA, 2012, pp. 76-101.
2. Mkrttchian V.S. Use "hhh" Technology in the Transformative Models of Online Education//Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation: Models for Social Equality. Hershey: PA: IGI Global Press, 2011, pp. 340-351.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Л.А. Казакова

Казакова Лариса Александровна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова,
432071 г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, д. 4,
E-mail: lida-mila_25@mail.ru

В статье проведен анализ феномена жизнестойкости личности с ограниченными

возможностями здоровья, выявлены особенности структурных элементов жизнестойкости и даны их сущностные характеристики. В качестве внешних условий, влияющих на формирование жизнестойкости личности с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются специально организованная воспитательная деятельность и специальная созданная воспитательная среда, отличающаяся насыщенностью, открытостью и инклюзивностью.

Ключевые слова: жизнестойкость, подростки с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное воспитание, инклюзивная воспитательная среда

Политические, экономические, социокультурные перемены, происходящие в современном российском обществе, приводят к изменению социализационных норм и требуют от человека нового поколения быть самостоятельным, гибким, пластичным, уметь ориентироваться в сложном и объемном информационном потоке. Люди с ограниченными возможностями здоровья являются неотъемлемой частью российского общества, поэтому требования, предъявляемые к ним, аналогичны тем требованиям, которые предъявляются к их здоровым сверстникам. Для того чтобы функционировать как полноценная личность, добиваться успеха при решении личностных и профессиональных задач, человеку с ограниченными возможностями здоровья необходимо обладать такими личностными характеристиками, как жизнестойкость, личностное саморазвитие, личностная зрелость, стрессоустойчивость, гибкость, умение продуцировать жизненные цели и достигать их. Системообразующей личностной характеристикой, позволяющей человеку с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в общество и успешно выполнять многообразные социальные роли, является жизнестойкость.

Исследование формирования и развития жизнестойкости у личности с ограниченными возможностями здоровья актуально с позиций теоретической науки и практической психолого-педагогической деятельности; во-первых, теоретическое осмысление и изучение феномена жизнестойкости личности с ограниченными возможностями здоровья создает перспективы для комплексного психолого-педагогического описания данного феномена, выявления общих и специфических закономерностей формирования жизнестойкости в онтогенезе у здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от возраста, пола, вида нарушения развития, времени утраты трудоспособности; во-вторых, экспериментальное исследование феномена жизнестойкости личности с ограниченными возможностями здоровья может стать основой для совершенствования образовательных, воспитательных, коррекционных и реабилитационных программ для детей, подростков, молодых людей с ограниченными возможностями здоровья с целью формирования у них готовности и способности к осуществлению успешной жизнедеятельности в современном российском обществе.

Проблема формирования и развития жизнестойкости является междисциплинарной, и её разрешением занимаются несколько гуманитарных направлений: философия, антропология, психология, социология, педагогика. Ключевыми понятиями, характеризующими феномен жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях, выступают «жизненный путь», «жизненная ситуация», «личностное развитие», «личностное саморазвитие», «личностный рост», «устойчивость», «стрессоустойчивость», «адаптация к условиям жизнедеятельности», «адаптационный потенциал».

Впервые понятие «жизнестойкость» в научный оборот психологии было введено S. Maddi [1] для обозначения показателя психического здоровья человека. В дальнейшем в других зарубежных исследованиях было уточнено, что жизнестойкость представляет собой личностную характеристику, отражающую расширенную эффективность человека, способствующую личностному росту и преодолению жизненных трудностей [2, 3] и стрессовых ситуаций [4, 5, 6, 7, 8]. В отечественной науке исследование феномена жизнестойкости осуществляется по следующим направлениям: выявление сущности феномена жизнестойкости и поиск механизмов его появления и реализации в жизненной программе человека, сравнение понятий «жизнестойкость» и «личностный адаптационный потенциал» [9, 10]; рассмотрение жизнестойкости как элемента психологической безопасности личности, позволяющего ей сохранять сопротивляемость к внешним и внутренним трудностям и психотравмирующим ситуациям в экстремальных условиях жизнедеятельности [11, 12, 13]; интерпретация феномена жизнестойкости как разновидности психологической и нравственной устойчивости личности, способствующей приспособлению к ситуации и преобразованию ее при необходимости [14]; выявление внутренних и внешних ресурсов жизнестойкости [15]; профилактика психических нарушений, возникающих как следствие воздействия экстремальных факторов и приводящих к утрате жизнестойкости [16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23].

Многочисленные психолого-педагогические исследования определили, что сенситивным периодом для формирования жизнестойкости в онтогенезе является подростковый и юношеский возраст. Эта же возрастная закономерность была доказана и для людей с ограниченными возможностями здоровья, однако, как правило, процессы формирования жизнестойкости у личности с ограниченными возможностями здоровья могут начинаться на 1-2 года позже, чем у ее сверстников без нарушений физического и психического развития.

Жизнестойкость как личностная характеристика позволяет человеку с ограниченными возможностями здоровья разрешать проблемные ситуации, противостоять влияниям неблагоприятных условий существования, ставить

реальные жизненные цели и достигать их.

S. Maddi [1], рассматривая жизнестойкость как системное образование, выявил, что её структурными элементами являются:

- включенность, характеризующая направленность личности на реализацию, достижение лидерства и соблюдение общепринятых норм и правил поведения;
- контроль, определяющий поиск личностью способов влияния на последствия стрессогенных поведенческих и характерологических изменений;
- вызов, описывающий направленность личности на взаимодействие с окружающей природной и социальной средой; характеризуется также восприятием личностью события жизни как испытания и готовностью и способностью преодолеть и пройти его.

Для человека с ограниченными возможностями здоровья можно перечислить следующие особенности структурных элементов жизнестойкости: во-первых, включенность отличается более сформированным нормативным компонентом и слабо сформированным реализационным компонентом, что, по нашему мнению, является, с одной стороны, проявлением индивидуальных личностных особенностей (постоянности и устойчивости поведения), с другой стороны, следствием специально организованной образовательной и воспитательной деятельности в образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья, цель которой – реализовать принцип социально-адаптирующей направленности образования (приспособить человека с ограниченными возможностями здоровья к окружающей социальной среде с условием оказания дозированной помощи и поддержки); во-вторых, контроль слабо сформирован и выражен в поведении человека с ограниченными возможностями здоровья; он характеризуется низкой активностью личности в поиске и применении способов самокоррекции и самореабилитации после стрессов различного происхождения, что можно объяснить отсутствием: а) соответствующих знаний об этих способах личностного самовосстановления; б) способности и готовности использовать эти способы личностного самовосстановления для улучшения физического и психического состояния; в-третьих, вызов характеризуется: а) низкой и средней степенью готовности человека с ограниченными возможностями здоровья к взаимодействию (с уже знакомыми людьми готовность к взаимодействию будет выше), что объясняется наличием барьеров общения и малым объемом контактного взаимодействия; б) низкой готовностью и способностью к преодолению испытаний и трудных жизненных ситуаций, что является следствием инфантильности и желанием переложить решение своих проблем на другого человека.

К важным условиям формирования жизнестойкости личности

относятся внутренние и внешние факторы. Среди внутренних факторов решающее значение для формирования жизнестойкости играют индивидуальные и типологические особенности личности, тип высшей нервной деятельности, способность к обучению (к восприятию новой информации и её применению в поведении). Внешними педагогически целесообразными факторами, определяющими формирование жизнестойкости личности, являются специально организованная воспитательная деятельность и специально созданная воспитательная среда.

Охарактеризуем более подробно особенности специально организованной воспитательной деятельности и специально созданной воспитательной среды для формирования жизнестойкости у людей с ограниченными возможностями здоровья.

По нашему мнению, перечисленные выше внешние факторы необходимо рассматривать как единое целое, т.е. воспитательная деятельность, способствующая формированию жизнестойкости личности с ограниченными возможностями здоровья, должна осуществляться в специально созданной для этого воспитательной среде; и, наоборот, воспитательная среда должна выполнять по отношению к человеку с ограниченными возможностями здоровья разнообразные функции, в том числе способствовать формированию нормативного поведения и личностных свойств (целеустремленности, жизнестойкости и т.д.).

Сущность воспитательной деятельности, направленной на формирование жизнестойкости молодого человека с ограниченными возможностями здоровья, заключается в организации и осуществлении целенаправленного процесса формирования социально-важных личностных качеств и умений, позволяющих личности полноценно функционировать в социальной среде. Содержание воспитательной деятельности, направленной на формирование жизнестойкости молодого человека с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя участие человека с ограниченными возможностями здоровья в индивидуальных и групповых теоретических и практических занятиях, на которых происходит формирование целенаправленного позитивного поведения в человеческом обществе, основанного на применении морально-нравственных норм и правил поведения.

Воспитательная среда в средовом подходе описывается как система материальных, пространственно-предметных, природных, социальных, личностных, межличностных и организационных условий, взаимосвязанных, дополняющих и обогащающих друг друга [24], а также как пространство возможностей для целенаправленного развития и саморазвития, находящихся в социальном, пространственно-предметном и деятельностном окружении [25].

Воспитательная среда, способствующая формированию

жизнестойкости личности с ограниченными возможностями здоровья, с нашей точки зрения, должна обладать следующими характеристиками:

- насыщенностью, т.е. содержать средства и способы практикования (проживания, тренировки) необходимых социально-значимых качеств и социально-приемлемых способов жизнедеятельности, в том числе, направленных на преодоление и разрешение проблемных (конфликтных или трудных) жизненных ситуаций;

- открытостью, т.е. позволять обмениваться людьми и ресурсами с другими средами, сохраняя возможность эффективного освоения социального опыта;

- инклюзивностью, т.е. обеспечивать равенство во взаимоотношениях и взаимодействиях между здоровыми людьми и людьми с ограниченными возможностями здоровья, позволяя запускать более быстрые процессы социального развития и саморазвития человека с ограниченными возможностями здоровья на основе конкурентных взаимоотношений и необходимости соответствия повышенным общественным требованиям.

В инклюзивной воспитательной среде быстрее и эффективнее формируются нравственные нормы и правила жизнедеятельности, как у здоровых детей и подростков, так и у их сверстников с ограниченными возможностями здоровья, т.к. срабатывают механизмы подражания и идентификации; появляется возможность реализации различных сценариев поведения и отработки способов реагирования на трудные и быстро не разрешаемые жизненные ситуации.

Таким образом, инклюзивная воспитательная среда является пространством широкого разнонаправленного насыщенного и позитивного взаимодействия молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без физических и психических нарушений развития; ее социализирующие функции многообразны и могут быть объединены в две основные группы: а) функции, обеспечивающие социальную адаптацию; б) функции, обеспечивающие обособление (индивидуализацию). К значимой социально-личностной характеристике молодого человека с ограниченными возможностями здоровья, создающей устойчивый баланс признаков социальной адаптированности и обособленности, относится жизнестойкость.

Библиографический список

1. Maddi S.R. The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice. //Consulting psychology journal. 2002. Vol. 54. P. 173–185.
2. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63. №2. P. 265– 274.
3. Lazarus, R.S., & Folkman, S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 456p.
4. LaGreca The Psychosocial factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The

- other side of death and dying. //Death studies. 1985. Vol. 9. №1. P. 23 - 36.
5. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response //Homeostasis in Health & Disease. 1995. Feb. Vol. 36. № 1. P. 30 – 34.
 6. Scheier M.F., Carver Ch.S. Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue: Personality and Physical Health //Journal of Personality. 1989. Jun. Vol. 55. № 2. P. 169 – 210.
 7. Lee H.J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults //Research in Nursing and Health. 1991. Oct. Vol. 14. № 5. P. 351 – 359.
 8. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping //Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Apr. 68. №4. P. 687 – 695.
 9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487с.
 10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. //Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16 – 24.
 11. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. 261с.
 12. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 44с.
 13. Бережнова Л.Н. Депривация в образовательном процессе. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 167с.
 14. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. 768с.
 15. Нарушевич А.А. О феномене сопротивляемости в современной зарубежной психологии. //Вестник Новгородского университета. Серия Педагогика. Психология. 2007. №42. С. 7-9.
 16. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: интегративный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2008. 50с.
 17. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход в психологической трансформации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 52с.
 18. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. М.: Академический проект, 2000. 286с.
 19. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. //Психологический журнал. 1995. №3. С. 90 101.
 20. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: URSS, 2010. 238с.
 21. Решетников М.М. Психическая травма. СПб., 2006. 322с.
 22. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Перевозкина Ю.М. Психодинамическая психотерапия девиантного поведения. Новосибирск, 2015. 374с.
 23. Александровский Ю.А. Познание человека. О психиатрии и не только... М., 2015. 246с.
 24. Бондаренко В.А. Воспитательная среда детского санатория как средство социальной адаптации детей: дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 226с.
 25. De Groot Kim S. Kevin: «I gotta Get to the Market»: The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. //Early Childhood Educational Journal. 2005. Vol. 33. №3.

Formation of resilience at teenagers with limited opportunities of health in the inclusive educational environment

Kazakova Larisa Aleksandrovna – Candidate of Biology, associate professor, associate professor of pedagogics and social work of the Ulyanovsk state pedagogical university of name I.N. Ulyanova

432071 g Ulyanovsk, 100-letiya Square since the birth of V. I. Lenin, 4,

E-mail: lida-mila_25@mail.ru

In article the analysis of a phenomenon of resilience of the personality with limited opportunities of health is carried out, features of structural elements of resilience are revealed and their intrinsic characteristics are given. As the external conditions influencing formation of resilience of the personality with limited opportunities of health specially organized educational activity and the special created educational environment, a different saturation, are considered by openness and inclusivity.

Key words: resilience, teenagers with limited opportunities of health, inclusive education, the inclusive educational environment

References

1. Maddi S.R. The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice. //Consulting psychology journal. 2002. Vol. 54. P. 173 – 185.
2. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63. №2. P. 265 – 274.
3. Lazarus, R.S., & Folkman, S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 456p.
4. LaGreca The Psychosocial factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. //Death studies. 1985. Vol. 9. №1. P. 23 - 36.
5. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response //Homeostasis in Health & Disease. 1995. Feb. Vol. 36. № 1. P. 30 – 34.
6. Scheier M.F., Carver Ch.S. Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue: Personality and Physical Health //Journal of Personality. 1989. Jun. Vol. 55. № 2. P. 169 – 210.
7. Lee H.J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults //Research in Nursing and Health. 1991. Oct. Vol. 14. № 5. P. 351 – 359.
8. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping //Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Apr. 68. №4. P. 687 – 695.
9. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. M.: Smysl, 2003. 487s.
10. Maklakov A.G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh. //Psikhologicheskiy zhurnal. 2001. T. 22. №1. S. 16 – 24.
11. Abolin L.M. Psikhologicheskie mekhanizmy emotsional'noy ustoychivosti cheloveka. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1987. 261s.
12. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: teoreticheskie osnovy i tekhnologii sozdaniya. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Spb., 2002. 44s.
13. Berezhnova L.N. Deprivatsiya v obrazovatel'nom protsesse. Spb.: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gertsena, 1999. 167s.
14. Chudnovskiy V.E. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. Izbrannye trudy. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, 2006. 768s.

15. Narushevich A.A. O fenomene soprotivlyaemosti v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii. //Vestnik Novgorodskogo universiteta. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. 2007. №42. S. 7-9.
16. Tarabrina N.V. Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: integrativnyy podkhod. Avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. Spb., 2008. 50s.
17. Magomed-Eminov M.Sh. Deyatel'nostno-smyslovoy podkhod v psikhologicheskoy transformatsii lichnosti. Avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. M., 2009. 52s.
18. Pukhovskiy N.N. Psikhopatologicheskie posledstviya chrezvychaynykh situatsiy. M.: Akademicheskiy proekt, 2000. 286s.
19. Vasilyuk F.E. Zhiznenny mir i krizis: tipologicheskii analiz kriticheskikh situatsiy //Psikhologicheskii zhurnal. 1995. №3. S. 90 – 101.
20. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti. M.: URSS, 2010. 238s.
21. Reshetnikov M.M. Psikhicheskaya travma. SPb.: Vostochno-evropeyskiy institut psikhoanaliza, 2006. 322s.
22. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V., Perevozkina Yu.M. Psikhodinamicheskaya psikhoterapiya deviantnogo povedeniya. Novosibirsk: NGPU, 2015. 374s.
23. Aleksandrovskiy Yu.A. Poznanie cheloveka. O psikhii i ne tol'ko... M.: Litterra, 2015. 246s.
24. Bondarenko V.A. Vospitatel'naya sreda detskogo sanatoriya kak sredstvo sotsial'noy adaptatsii detey: diss. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2005. 226s.
25. De Groot Kim S. Kevin: «I gotta Get to the Market»: The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. //Early Childhood Educational Journal. 2005. Vol. 33. №3.

ВАРИАТИВНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.В. Павлова

Павлова Наталья Владимировна – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

E-mail: natali_61@list.ru

В статье рассматриваются некоторые вариативные средства и специальные приёмы формирования коммуникативных компетенций у школьников с ограниченными возможностями здоровья, предлагаются речевые упражнения с учётом коррекционной и практической направленности обучения детей с нарушениями развития.

Ключевые слова: школьники с ограниченными возможностями здоровья, вариативные средства и деятельностная основа обучения русскому языку, коммуникативные упражнения.

Поиск новых образовательных технологий, разработка специальных приёмов обучения с целью гуманизации образовательного пространства всегда актуален и для школы, и для вуза. Особую важность в современных

условиях приобретают способы взаимодействия с обучающимися, имеющими определённые трудности, связанные с нарушениями развития, – наше общество постепенно становится всё более внимательным к людям, испытывающим особые потребности. Одним из векторов поиска в данном направлении мы считаем *вариативность* – в широком и узком смыслах. Вариативными стали программы, учебники и уроки, школы и классы. Мы рассмотрим некоторые средства вариативности и способы их реализации на уровне практической деятельности школьников при обучении русскому языку по адаптированным общеобразовательным программам (АОП). Ведущим при этом остаётся непосредственно связанный с социализацией обучающихся всех категорий важнейший лингвометодический *принцип коммуникативной направленности* обучения, а также *лично ориентированный подход* к детям.

Современный дефектолог как специалист широкого профиля незаменим и востребован в образовательных учреждениях любого вида, потому что в каждое из них приходят совершенно разные дети, в том числе с ОВЗ. На каком «языке» строить общение-взаимодействие с ними – вопрос многоаспектный, требующий разносторонней подготовки педагога. Тонкости диагноза, специфика сопровождения и обучения, в том числе с помощью многоуровневых программ (а в ближайшее время и учебников) – всё это сфера деятельности дефектолога. Однако справиться с этими задачами можно благодаря эффективности современных моделей учебного процесса, что во многом определяется накопленным опытом и разработками в области специального образования, позволяя создать систему, характеризующуюся гибкостью и высоким уровнем коррекционно-адаптивных ресурсов в отношении особенностей обучающихся с расширенными потребностями [1, с. 297].

При изучении любого раздела по русскому языку, включая фонетику, грамматику, орфографию, а также в работе с художественными текстами на уроках чтения потенциал *специальных приёмов* для формирования *речетворческих* способностей школьников с ОВЗ остаётся неисчерпаемым. Функциональность и возможности варьирования учебного материала многократно повышаются, если дидактический материал представляет собой не статичную, а динамичную структуру, например, имеет вид двусторонних карточек (или кубиков). Рациональность подобных форм определяется их мобильностью, которая обеспечивает возможность непосредственной деятельности учеников с этими средствами, что очень важно для детей с нарушениями развития: сначала они совершают различные операции с карточками, разборными таблицами, подвижными схемами и деталями, а затем оречевляют каждое выполненное действие. Эффективность подобной методики работы над связной речью школьников с различными дефектами развития доказана экспериментально и представлена в трудах В.Г. Петровой,

О.Е. Грибовой, В.К. Воробьёвой, Н.В. Павловой, О.В. Хмельковой [2] и др.

Различные наборы карточек уже разработаны и изданы как альбомы для уроков развития устной речи школьников с нарушениями интеллекта от подготовительного или 1-го до 4 класса (пособие «Ступеньки к грамоте», авторы Э.В. Якубовская, С.В. Комарова; 4 пособия «Устная речь», автор С.В. Комарова, а также специальный дидактический материал для уроков русского языка во 2-м и 5-м классах (автор Э.В. Якубовская) и ставшая большой редкостью специальная серия «Занимательные карточки. Игра развивающая и обучающая» (автор – профессор А.А. Штец). Однако не всегда эти пособия имеются под рукой учителя, поэтому для нас ценно умение самих будущих дефектологов создавать подобные вариативные средства обучения. Занять руки ребёнка не только письмом на уроке русского языка – это действительно важно как с точки зрения активизации мелкой моторики, так и возможности опираться на собственные действия при продуцировании речи и при усвоении грамматико-орфографических умений, которые при этом становятся «более конкретными», а значит, доступными.

С учётом коммуникативного принципа обучения русскому языку мы со студентами-дефектологами продолжаем разработку [3, 4, 5] вариативных упражнений с целью формирования *грамматико-орфографических* и *речевых навыков* старшекласников коррекционной школы. Приведём примеры на основе орфографического материала (словарных слов):

6. Развитие словообразовательного потенциала.

Есть ли у вас знакомые (или ученики из класса), фамилии которых образованы от существительных – словарных слов?

Запишите эти фамилии и слова, от которых они образованы (можно «узнавать» словарные слова по картинкам или открыть словарь в конце учебника: яблоко, апельсин, горох и пр.).

Расскажите, дружите ли вы с кем-то из этих людей.

7. Развитие речетворческого потенциала.

Вспомните словарные слова (записаны на карточках). Какие это части речи?

Багряный, бирюзовый, бордовый, иссиня-чёрный, изумрудно-зелёный, изжелта-красный, великолепный

Подберите к ним слова, близкие по значению. О чём вы можете рассказать с помощью этих красивых слов? (или: Какие из этих слов вам понадобятся для описания осеннего парка, леса?)

8. Проверка степени сформированности орфографических и речетворческих навыков и их развитие.

А) *Диктант с продолжением* (этот вид работы позволяет реально выявить, насколько овладели школьники орфографическими умениями и навыками – именно в спонтанной письменной речи, когда автор не думает об орфографии, этот навык проявляется наиболее достоверно).

Инструкция после написания обычного диктанта (текст о родном городе) в 9 классе коррекционной школы может звучать так (вместо традиционного грамматического задания предлагаем речетворческое):

– Ребята, попробуйте написать продолжение текста – расскажите о запомнившихся вам путешествиях, о местах, в которых вы уже побывали, а может быть, о городах и странах, в которых вы хотели бы побывать (эксперимент студентки А. Прониной).

Большинство учащихся (8 из 12) в данном случае показали стремление рассказать о себе что-то интересное. Самое развёрнутое повествование о своей мечте побывать в Париже, выучить французский язык («очень мягкий и сложный и рамоничный»!) с удовольствием представила Саша П. из слабой группы. В её тексте довольно осмысленно выражена мечта «увидеть эту красивую страну... большую Эльфиву башню... как она вечером светится», а также «выучить французский язык чтоб петь песни на французском» и ещё «с утра завтракать круасаны ...». В то же время девушка понимает, что для этой поездки необходимо «много денег», но она надеется, когда вырастет, заработать их и всё-таки посетить эту страну. А пока большая мечта заменяется маленьким реальным желанием – «Хочу чтоб у меня был брилок с эльфевой башней».

Школьники также высказали свои пожелания о посещении Санкт-Петербурга, Америки, Дагестана, Чечни, Бразилии, Дубая.

Самым коротким был ответ на вопрос «В каких городах вы уже бывали?» у аутиста Саши А., который просто перечислил запомнившиеся ему места: «Я был деревне. Я был в Сочи. Я был Татищево».

Б) В том же классе было предложено сочинение по опорным словам и иллюстрациям – описание одного из памятников А.С. Пушкину. После рассмотрения фотографий с разными памятниками поэту была проведена лексическая работа, включавшая объяснение таких слов, как *пост_мент*, *п_ед_стал*, *скул_птура*, *мрам_р*, *гр_нит*, *скул_нт_р*, *поэт*.

Каждый ученик выбрал один из памятников А.С. Пушкину и описывал именно его. Ребята отмечали, что Пушкин для них любимый поэт. Саша П. решила написать не только о памятнике, но и о самом поэте: «У него была жина Наталья он очень ее любил. Всегда писал ей стихи он очень ривновал ее. Он погиб на дуели стрлясь с Дантесам иза таго что приревновал ее к Дантесу. Все люди очень поникли они очень было жалко то что погиб поэт.»

Написать сочинение во многом помогал готовый план, включающий вопросы о других понравившихся памятниках, которые когда-либо видели школьники. Наиболее развёрнутый ответ на вопрос о любимом памятнике был представлен Вероникой Л.: «Мой любимы памятник о Хатеко. Он очень любил своево хозяина. И хозяин тоже любил свою собаку. Когда хозяин умер Хатеко ждал хозяина и умер. Мне понравилась трогаценость Хатеко.» Оригинальным был ответ Максима М. на вопрос, кому бы вы сами поставили

интересный памятник: *«Я бы поставил памятник своей маме и он был бы вдохновительным.»* В устной беседе Максим очень трогательно объясняет своё желание: *«Потому что она терпит меня уже целых 16 лет».*

Ребята не смогли остаться равнодушными ещё к одному важному вопросу: *«Что бы я сделал для сохранения исторических мест?»* Илья М. предложил своё решение проблемы: *«Транслировал по телевизору о чистоте у территорий памятников. Поднять штрафы за мусор, вандализм».*

Конечно, уровень орфографической грамотности учащихся 9 класса с нарушением интеллекта можно оценить как очень низкий, но очень много ошибок ребята сами исправили при проверке, когда получили проверенные работы с вопросами на полях, без подчёркивания ошибок (*поет* вместо *поэт*, *ривновал*, *стрилялся*, *сурьезный*, *одыхает* и др.). У нескольких учеников в работах встречались новые, редкие, малознакомые им слова (*«Поет в позе арестократа...»*, *вандализм*, *«кудряшки на голове бакумбарты...»* и др.)

Основные лингводидактические принципы: коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного развития мышления, речи и эмоционально-волевой сферы, сочетания устной и письменной форм речи, а также эмоциональной мотивации позволяют разрабатывать задания различной сложности при работе над описанием картины учащимися с ОВЗ. Некоторые из них представлены в Рабочей тетради *«Творческие работы по репродукциям картин» для 9 класса специальных коррекционных учреждений* [6]. Данное учебно-методическое пособие (результат многолетнего опыта вузовского методиста и учителя-дефектолога) в ряду работ, упоминавшихся выше [2, 3], удобно использовать для любых категорий школьников, испытывающих трудности в обучении связной речи не только на уроках русского языка, но и чтения, истории, географии.

Те же принципы разработки вариативных средств действуют на уроках чтения. Специальная подготовка текста, например, перенесение его на карточку (на обратной стороне которой будет либо картинка, либо определённые знаки, либо схематичные комментарии) даёт учителю возможность организовать практическую деятельность ребят с учётом конкретных особенностей каждого. Чтение обычного текста в учебнике и чтение мобильного, разборного текста – это совершенно разная работа! На карточке можно подчёркивать, обводить, дописывать, рисовать значки, карточки можно разрезать и собирать, группировать по разным основаниям и т.д. Как построить урок по конкретному произведению – всегда подскажет сам текст. Если изучаемый рассказ называется *«Живая шляпа»*, шляпа должна оживать на уроке! Если тема связана с музыкой, на уроке может появиться инструмент или хотя бы его голос, а возможно, дети сначала соберут его из карточек необычной формы, прикладывая их друг к другу по мере индивидуального или совместного выполнения заданий по этим карточкам, а потом собранный инструмент оживёт и зазвучит.

Таким образом, выбор вариативных средств и видов деятельности для формирования коммуникативных способностей школьников с особыми потребностями зависит от языкового (речевого) материала, этапа обучения, интересов и возможностей детей и учителя, его подготовленности и творческого потенциала. Само речевое творчество способствует повышению мотивации учащихся с различными нарушениями для овладения грамматическими и орфографическими умениями и навыками.

Библиографический список

1. Селиванова Ю.В. Тенденции развития специального образования: социокультурный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. т. 4. № 4. С. 295-300.
2. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977; Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Пособие для учителя / [О. Е. Грибова и др.]. М., 1992; Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М., 2006; Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразов. и спец. (коррекц.) школ: методич. пособ. для учителей и студентов. Саратов, 2015; Павлова Н.В., Хмелькова О.В. Мобильный дидактический материал как основа вариативных упражнений по русскому языку для учащихся коррекционных школ // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. и метод. трудов. Саратов, 2014. С. 79-86. и др.
3. Павлова Н.В. Интеграция лингвистических и методических компетенций как условие качественного обучения дефектологов методике русского языка // Качество современного образования: опыт, тенденции развития: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 18 февраля 2016 г. Часть 2 / под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. С. 197-204. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://soiro.ru/sites/default/files/dino_sbornik_2016_chast_2_maket_znak.pdf. (Ч. 2)
4. Павлова Н.В. Творческие занятия и формула творчества // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: Сб. материалов научно-практической конференции. Под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов, 2015. С. 136-141. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24975380>
5. Павлова Н.В., Шевченко Л.В. Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов, 2016. Вып. 8. С. 115-122.
6. Соколенко Г.В., Павлова Н.В. Творческие работы по репродукциям картин: Рабочая тетрадь по русскому языку для 9 класса спец. коррекц. учреждений. 2-е изд., исправл. и дополн. Саратов, 2016.

Variable development tools of the communicative competences which are trained with limited opportunities of health

Natalya Vladimirovna Pavlova – associate professor, candidate of pedagogical sciences, the

associate professor of correctional pedagogics, the Saratov national research state university of N. G. Chernyshevsky
E-mail: natali_61@list.ru

In article some variable means and special methods of formation of communicative competences at school students with limited opportunities of health are considered, speech exercises taking into account a correctional and practical orientation of training of children with development violations are offered.

Keywords: school students with limited opportunities of health, variable means and an activity basis of training in Russian, communicative exercises.

Referenses

1. Selivanova Yu.V. Tendencies of development of vocational education: //News of the Saratov university. New series. Education akmeology. Development psychology. 2015. t. 4. No. 4. P. 295-300.
2. Petrova V. G. Development of the speech of pupils of auxiliary school. M.: Pedagogics, 1977; Formation of a grammatical system of the speech of pupils of initial classes of school for children with heavy violations of the speech: A grant for the teacher / [O. E. Gribova, etc.]. M.: Education, 1992; Vorobyova of V. K. Metodik of development of the coherent speech in children with a system underdevelopment of the speech: studies. grant. M.: ACT: Astrel, 2006; Pavlova N. V. Didaktichesky material on Russian for initial classes of all-images. and special (коррекц.) schools: Metodich. posob. for teachers and students. Saratov: ITs "Science", 2015; Pavlova N. V., Hmelkov O. V. Mobile didactic material as a basis of variable exercises on Russian for pupils of correctional schools//Modern problems and prospects of a development of education of persons with limited opportunities of health: Сб. науч. and method. works. Saratov: Izdat. Nauka center, 2014. P. 79-86., etc.
3. Pavlova N. V. Integration of linguistic and methodical competences as condition of high-quality training of speech pathologists in a technique of Russian//Quality of modern education: experience, development tendencies: the collection of materials of interregional scientific and practical conference with the international participation. Saratov, on February 18, 2016. Part 2/under of a general edition of I.M. Ilkovskaya. Saratov: GAU DPO "SOIRO", 2016. Page 197-204. Internet resource. Access mode: http://soiro.ru/sites/default/files/dino_sbornik_2016_chast_2_maket_znak.pdf.(H. 2)
4. Pavlova N.V. Tvorcheskiye of occupation and formula of creativity // Uniform educational environment as factor of socialization of the trained: Сб. materials of scientific and practical conference. Under a general edition of I.M. Ilkovskaya. Saratov, 2015. Page 136-141. Access mode: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24975380>
5. Pavlova N. V., Shevchenko L.V. Speech creativity when studying Russian in initial classes//Problems of philological education: interhigher education institution. сб. науч. works / under the editorship of L.I. Cheremisinova. Saratov: Publishing house "Saratov source", 2016. Vyp. 8. P. 115-122.
6. Sokolenko G.V., Pavlova N. V. Creative works on reproductions of pictures: A workbook on Russian for the 9th class special коррекц. establishments. 2nd prod., исправл. and дополн. Saratov: Izdat. Nauka center, 2016.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ПЕРИФЕРИЙНОГО ГОРОДА

М.М. Астахова

Астахова Мария Михайловна – директор, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1» (МБОУ «СОШ № 1»)

301650, Тульская область, г. Новомосковск, ул. Трудовые резервы, д. 21

E-mail: astakhova_m@mail.ru

Инклюзивный подход в обучении сегодня является одной из актуальных проблем системы образования. В статье определена нормативная основа инклюзивного образования. Выделены показатели сформированности системы инклюзивного образования, указаны проблемные моменты определения данных показателей. Определена одна из проблем формирования эффективной системы инклюзивного образования.

Ключевые слова: система инклюзивного образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, концепция инклюзивного образования.

Инклюзивное образование рассматривается как необходимость, обусловленную законодательством и, главное, потребностью общества, неразрывно связанной с процессом гуманизации отношений.

Нормативной основой инклюзивного образования в Российской Федерации является документов международного и российского уровня: Всеобщая Декларация прав человека (1948 г.); Декларация прав ребёнка (1959 г.); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (1990 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994 г.); указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы (2012 г.), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 (2012 г.), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования» (2015 г.) др.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Дети с

ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства. Таким образом, в равных нормативных условиях в вопросе реализации инклюзивного образования оказываются школы как крупных, так и малых городов России. В этом случае следует говорить о качественно разных уровнях сформированности системы инклюзивного образования школе. Исследователь А.С. Сиротюк считает, что в системе инклюзивного образования могут обучаться только дети с сохранным интеллектом, имеющие нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и центральной нервной системы. Вопрос об инклюзии детей с синдромом Дауна, аутизмом и задержкой психического развития должен решаться строго индивидуально [2]. Данное мнение абсолютно верно в условиях массовой школы.

Система (от др.-греч. *συστήμα* — целое, составленное из частей; соединение) — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [3]. Анализ результатов исследования [2], [4], [5], [6], [7] позволяют выделить следующие показатели сформированности системы инклюзивного образования:

- определение специфики образования (сегрегационное, интегрированное, инклюзивное). Необходимо четко представлять особенности организации образовательного процесса с учетом используемой специфики образования. Для общеобразовательных школ возможны два варианта обучения детей с ОВЗ: интегрированное обучение и инклюзивное образование. Первый предполагает организацию обучения в форме классов, сформированных по признаку наличия ОВЗ; второй предполагает изменение системы образования – переход на новый качественный уровень – создание специальных условий для детей с ОВЗ;

- соответствие нормативных ресурсов школы выбранному направлению образования (наличие нормативно-локальной базы организации, соответствующей действующему законодательству, позволяющей реализовывать выбранную специфику образования). Следует отметить, что до сих пор существует некоторое разночтение в различных нормативных актах относительно понимания адаптированной основной общеобразовательной программы и адаптированной образовательной программы. На сегодняшний день разработано девять примерных адаптированных общеобразовательных программ (все по начальному общему образованию), которые не учитывают в полной мере особенностей всех детей;

- качество организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (действительно ли ребенок получает необходимую всестороннюю психолого-педагогическую помощь);

- наличие кадровых (привлекаемых) ресурсов и их соответствие направлению образования и качеству организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовой школе (в случае отсутствия в регионе/городе специализированных учреждений для детей с ОВЗ, в которых, как правило, сосредоточены специалисты разных направленностей, должны создаваться организации – ресурсные центры – которые смогут удовлетворять потребности школьников с ОВЗ в специалистах узкой направленности. Не каждая школа малого города может позволить иметь себе даже ставку психолога);

- готовность образовательной организации (наличие организационных, финансовых, кадровых (необходимые кадры в штатном расписании), методических и др. ресурсов, наличие профессиональной подготовки педагогов). Вопрос профессиональной подготовки и переподготовки педагогов на сегодняшний день активно решается, разработаны различные профессиональные программы, ведутся методические разработки);

- готовность родителей как детей с нормальным развитием, так и родителей детей с ОВЗ. Данная позиция имеет ряд противоречий. На сегодняшний день мы в своем городе наблюдаем сокращение числа так называемых бывших специальных (коррекционных) классов для детей с ОВЗ. Как показывают опросы, родители не готовы обучать детей по адаптированной основной общеобразовательной программе с пролонгированным сроком обучения. В условиях инклюзивного образования тоже возникает коллизия. Ребенок, обучающийся в инклюзии, должен иметь индивидуальную траекторию обучения, обусловленную особенностями развития. Для реализации индивидуального плана по различным подсчетам для обслуживания одного ребенка с ОВЗ требуется 5-7 специалистов, что крайне сложно обеспечить в условиях подобных школ. Невозможно обеспечить освоение пролонгированной программы, когда ребенок пребывает в окружении (классе) учеников, осваивающих общеобразовательную (не адаптированную) программу: несовпадение в освоении рабочих программ. Образовательная организация может провести определенную корректировку в части требований к результатам обучения (стандарт предполагает освоение предметных, метапредметных и личностных результатов). А особенности ребенка таковы, что учителю невозможно предъявить требования к достижению метапредметных результатов в рамках программы конкретного учебного курса;

- готовность самих учащихся, воспитанников (отсутствие стигматизации и самостигматизации) (результаты исследований учеников образовательной организации на предмет отношения к инвалидам, оценки воспитательного компонента в рамках образовательного процесса);

- сформированность образовательной среды (система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении).

В целом формирование системы инклюзивного образования на разных уровнях управления приобретает важное значение. Это связано с отсутствием единой концепции инклюзивного образования на федеральном уровне. Регионы, города только в начале пути решения этой проблемы. Проектирование эффективной системы инклюзивного образования будет определяться компетентным взаимодействием субъектов управления на муниципальном, региональном, российском уровнях.

Библиографический список

1. Федеральный закон об образовании в вопросах и ответах / Под ред. М.Б. Лукашевич, А.И. Рожкова. М., 2015. 192 с.
2. Сиротюк А.С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2012. № 4.
3. Большой Российский энциклопедический словарь. М., 2003. 1437 с.
4. Гаязова Г.А., Султанова Р.М., Шавалиева И.Ш. Проблемы подготовки специалистов инклюзивного образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5.
5. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск, 2013. 110 с.
6. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 8. С. 31–35.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Some problems of the inclusive education system formation with school conditions in provincial town

Astakhova Maria M. – director, municipal budgetary general education institution "Secondary school № 1" (MBOU "School № 1");
301650, Tula region, Novomoskovsk, st. Trudovie rezervi, d. 21
E-mail: Astakhova_m@mail.ru

Today an inclusive approach in learning is one of the most urgent problem of the education system. The article defines the standard basis for inclusive education. Some obtained indicators of an inclusive education system formation and the definition of the problem points of these indicators are given here. One of the formation problems of an effective system of inclusive education is determined in this article.

Key words: the system of inclusive education, children with disabilities, the concept of inclusive education.

References

1. Federal'nyj zakon ob obrazovanii v voprosakh i otvetakh / Pod red. M.B. Lukashevich, A.I. Rozhkova. M.: Natsional'nyy knizhnyy tsentr, IF «Sentyabr'», 2015. 192 s.

2. Sirotyuk A.S. Organizatsiya polisub'ektnoy deyatelnosti spetsialistov v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya //Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly). M., 2012. № 4.
3. Bol'shoy Rossiyskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 2003. 1437 s. .
4. Gayazova G.A., Sultanova R.M., Shavaliyeva I.Sh. Problemy podgotovki spetsialistov inkluzivnogo obrazovaniya// Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 5.
5. Suntsova A.S. Teorii i tekhnologii inkluzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobiye. Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskiy universitet», 2013. 110 s.
6. Starovoyt N. V. Inkluzivnaya kul'tura obrazovatel'noy organizatsii: podkhody k ponimaniyu i formirovaniyu // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». 2016. T. 8. S. 31–35.
7. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2001.

РОЛЬ ГУМАНИЗАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Г.К. Паринова, Н.В. Якса

Паринова Галина Константиновна – профессор, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского», Россия
E-mail: parinovagk@mail.ru

Якса Наталья Владимировна – профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Федеральный университет им. В.И. Вернадского», Россия
E-mail: jannsson@mail.ru

Статья посвящена проблемам гуманизации в инклюзивном образовании. Ее решение предполагает изменение целей деятельности, при которых социальная и образовательная адаптация детей станут актуальными для общества в целом. Инклюзивное образование должно рассматриваться имплицитно в двух аспектах: ценностном (воспитательный аспект) и содержательном (обучающий аспект). Для его гуманизации необходимо обеспечить педагогическое сопровождение детей со специфическими образовательными потребностями и их родителей. В ее основу положена идеология гуманистических преобразований, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает доброжелательное, бережное отношение к ним, но при этом создает особые условия для их развития.

Ключевые слова: гуманизация, инклюзивное образование, педагогическое сопровождение, принципы инклюзивного образования

Построение нового общества, отвечающего гуманистическим принципам XXI века, предполагает внедрение инклюзивного обучения детей с особыми потребностями для решения задач воспитания и обучения на государственном уровне. Важно формирование новой философии государственной политики относительно детей с особыми образовательными потребностями, разработка нормативно-правовой базы в соответствии с международными договорами в области прав человека, внедрение новой модели инклюзивного образования.

На сегодняшний день организационно-методические основы гуманизации образовательного пространства школ ориентированы на детей с типичным развитием, и не учитывают особенности детей со специфическими образовательными потребностями. Несоответствие форм и методов воспитания таких детей может создавать предпосылки для формирования у них негативного отношения к учебе, возникновения отклоняющегося и конфликтного поведения.

Поэтому в первую очередь изменения должны произойти в сфере воспитания людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья. Это предполагает принципиальное изменение целей деятельности в образовании, связанных с переходом на компетентностную парадигму, при которой социальная и образовательная адаптация детей станут актуальными для общества в целом. Именно в этом заключается роль гуманизации и смысл инклюзивного образования, ставшим одним из первых путей построения «включающего общества». Собственно на достижение этой цели направлена национальная образовательная инициатива России «Наша новая школа», которая предполагает успешное обеспечение социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации [3, с.2]. Ее реализация относительно детей с особыми образовательными потребностями позволит усовершенствовать нормативно-правовую базу в соответствии с международными договорами в области прав человека, распространить и внедрить модели инклюзивного обучения учащихся в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях. Для родителей она обеспечит возможность осознанного выбора места для получения их детьми качественного образования, поможет избежать многочисленные проблемы, которые приводят к напряженности и обострению межличностных отношений, нарушению семейных связей, ослаблению института семьи в целом.

Разработка *методологических* основ (Н.П.Артюшенко, Ги Лефрансуа В.В. Краевский, А.М., Н. М. Малофеев, и др.) инклюзивного образования трактуется как теория методов педагогического исследования, а также теория создания образовательных и воспитательных концепций. С этих позиций методология представляемого процесса означает выявление закономерностей и тенденций развития рассматриваемого вида образования в его связи с практикой гуманизации на основе философии, культурологии, психологии и педагогики, а также разработку методов исследования, которые позволяют создавать теорию инклюзивных процессов и явлений.

С этих позиций в мировой науке (М. Кинг-Сирс, Д. Попойнт, Б. Персон, Ш. Рамон, Г. Стангвик, М. Форест, В. Шмидт) и школьной практике инклюзия рассматривается как обучение детей с нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками. В России

принятие детей с особенностями в развитии в массовые школы по месту жительства, то есть инклюзивное образование, является новым направлением, которому уделяется большое внимание учеными (.А. Миронова, Е.А. Стребелева, В.И. Селиверстов, Л.М. Шипицына). Разрабатываются концепции интегрированного и инклюзивного образования (Н.В. Борисова, Гэри Банч, Тони Бут, Н.Н. Малофеев, Э.К. Наберушкина, С. Н. Прушинский, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

Рассмотрим некоторые методологические положения.

Ученые единодушны, что по своей сути инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса. В этом случае дети с ограниченными возможностями здоровья становятся также субъектами в пространстве общеобразовательной школы и приобретают субъектность как относительно результативное качества, позволяющее им активно включаться в жизнедеятельность коллектива, что формирует преобразовательное отношение (В.А.Сластенин) к деятельности, людям, миру, самому себе и жизни в целом. Важно, что при этом у них возникает «субъективное благополучие» [4, с.5], включающее активное начало, а также оценку и отношение человека к своей жизни что достигается в процессе гуманизации. Кроме того, оно подстраивает образовательную среду школы через соответствующую организацию воспитания к индивидуальным особенностям ребенка, а не наоборот.

Реализация инклюзивного образования в общеобразовательной школе обеспечивается, как справедливо указывает Артющенко Н.П., «комплексом педагогических условий: созданием адаптивной образовательной среды (устранение архитектурных и социальных барьеров, техническое и методическое обеспечение); психолого-медико-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья (индивидуальная образовательная программа, коррекционно-развивающие занятия со специалистами); повышением квалификации учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, психолого-педагогической поддержкой родителей» [2, с.15].

Данные условия позволяют успешно реализовать гуманизацию в инклюзивном образовании с учетом следующих параметров:

- управленческий;
- содержательный (разноуровневые программы и технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал);
- ценностный (принятие философии инклюзии всеми субъектами образовательного процесса).

Не останавливаясь на первом параметре, так как он носит управленческий характер, перейдем к рассмотрению второго фактора.

В его рамках присутствует достаточно большое количество

упорядоченных по отношениям элементов, главным из которых является гуманизация, которая должна осуществляться через психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики, включающей:

- деятельность психолого-медико-педагогической комиссии;
- работа службы сопровождения детей раннего возраста;
- деятельность координатора школы по инклюзивному образованию;
- система повышения квалификации специалистов, реализующих инклюзивную практику.

Определение особенностей развития ребенка, его специальных образовательных потребностей и условий, необходимых для социальной адаптации и получения образования – вот те направления, по которым ведется сопровождение.

Но этого явно недостаточно в связи с тем, что огромные возможности имеет педагогическое сопровождение (Е.А.Александрова, Р.А. Валеева, А.В. Гаврилин, О.С. Газман, В.И. Семенов), особенности которого еще недостаточно изучены в инклюзивном образовании.

Школьная система педагогического сопровождения, как одна из важных форм гуманизации, призвана решать следующие задачи:

- способствовать выравниванию образовательных возможностей для социального старта всех детей;
- обеспечивать профилактику негативных явлений и отклонений в интеллектуальном и личностном развитии обучающихся;
- создать условия для развития профессиональной мотивации учителя для работы с обучающимися, требующими повышенного педагогического внимания.

Система педагогического сопровождения в инклюзивном образовании должна охватывать весь состав учащихся школы, включая детей с задержкой в развитии, и обеспечивать педагогическо-профилактические меры по отношению к последним, испытывающим негативные эмоциональные затруднения, как в общении, так и в освоении предметов. Координация и согласованность педагогических действий, направленных на интеллектуальное и эмоциональное развитие, позволяет нивелировать существующие недостатки с учетом специфики эмоциональной сферы ребенка [1]. Все это чрезвычайно важно для гуманизации детей в инклюзивном образовании.

Но в нем, по нашему мнению, нельзя ограничиваться только поддержкой учителей. Следует обратить особое внимание на повышение компетентности учащихся во взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями. Это поможет учащимся принять устойчивые толерантные установки, проявить готовность к сотрудничеству и оценить ее ценность как помощи и поддержки, что является необходимым залогом успешного развития инклюзивной образовательной среды. На основе

работ В.А. Ясвина [5] дадим определение такой среды - систему влияний и условий формирования ребенка с ограниченными возможностями по заданному образцу, а также возможностей для его целенаправленного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Она ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участие во всех аспектах жизни коллектива и общения в нем, способствует включению детей с особенностями развития в социальную жизнь.

Результатами проведения педагогического сопровождения инклюзивного типа детей является раннее включение их в детскую среду, определение их воспитательного маршрута и детализация условий пребывания ребенка, учитывая его взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Кроме того, очевидно, что любая семья, имеющая такого ребенка, нуждается в психолого-педагогической поддержке. В особо трудных условиях оказываются родители, воспитывающие ребенка с выраженными отклонениями в развитии. Это ведет к формированию феномена инвалидизации семьи, а порой и к социальному сиротству таких детей. Избежать этого можно только в том случае, если влиять на детско-родительские отношения и формировать у родителей желание принимать философию социальной инклюзии.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование должно рассматриваться имплицитно в двух аспектах: ценностном (воспитательный аспект) и содержательном (обучающий аспект).

Представленные выше концептуальные положения позволяют сформулировать некоторые закономерности и принципы, определяющие тесную взаимосвязь воспитания и инклюзивного образования.

Таким образом, анализ проблемы инклюзивного образования позволил выделить следующие закономерности воспитания:

–закономерность компетентностного порядка: чем эффективнее осуществляется специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ограниченными возможностями через педагогическое сопровождение, тем эффективнее будет формулирование у учителя инклюзивной культуры, а также субъектно новых правил гуманизации и их реализация на практике;

–закономерность аксиологического порядка: чем больше в данном процессе делается акцент на развитии гуманистических идеалов и общечеловеческих ценностей, тем эффективнее будет взаимодействие обычных детей и детей с ограниченными возможностями;

–закономерность деятельностного порядка: чем эффективнее будет использоваться ресурс взросло-детской и детской совместной деятельности в

воспитании, тем продуктивнее будет адаптация детей с ограниченными возможностями к образовательной среде школы;

–закономерность результативно-продуктивного порядка:чем всестороннее будет проходить систематический анализ результатов с позиций личностного роста, развития субъектности детей, нормативности и креативности, успешности,разностороннего анализа совокупных продуктов воспитательной деятельности с учетом их субъективной и объективной значимости, тем эффективнее строится коррекционная работа.

Названные закономерности и практика инклюзивного образования находят свое конкретное выражение в принципах, которые определяют общую стратегию достижения поставленных целей гуманизации.

Инклюзивное образование может быть осуществлено при ориентации на систему известных дидактических принципов в их совокупности. В тоже время необходимо ориентироваться на разработанные в науке принципы воспитания, являющиеся специфичными для данного вида образования:

- ценность ребенка не зависит от его способностей;
- каждый ребенок может думать и сопереживать;
- каждый ребенок нуждается в общении;
- при всей субъективности дети нуждаются друг в друге;
- инклюзивное образование должно осуществляться в контексте взаимодействия;
- все дети нуждаются во взаимопонимании, поддержке и дружбе;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- целенаправленно организованная воспитательная работ усиливает гуманизацию жизнедеятельности детей.

Таким образом, можно сказать, что в основу инклюзивного образования положена идеология гуманистических преобразований, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает доброжелательное, бережное отношение к ним, но при этом создает особые условия для их развития.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. С. 41-44.
2. Артющенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук: Томский гос. пед. ун-т, Томск, 2010. - 23 с.
3. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива, февраль 2010, Электронная версия: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php.
4. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1994. 112 с
5. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. М.: ННМ РАО, 2010. 360 с.

Role of humanization in inclusive education

Parinova GK, Yaksa NV.

Parinova Galina K. Saratov State University, Russia

E-mail: parinovagk@mail.ru

Yaksa N.alia V. Federal University, Russia

E-mail: jannsson@mail.ru

The article deals with the problems of humanization in inclusive education. Its solution involves changing the activity of the objectives for which the social and educational adaptation of children will be relevant to society as a whole. Inclusive education should be considered implicitly in two aspects: value (educational aspects) and substantial (training aspect). For it is necessary to ensure the humanization of pedagogical support of children with special educational needs and their parents. It is based on the ideology of humanistic transformation that excludes any discrimination against children, provides a friendly, caring attitude towards them, but at the same time creates special conditions for their development.

Keywords: humanization, inclusive education, pedagogical support, the principles of inclusive education

References

1. Aleksandrova E.A. Formirovanie kartini mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovogdenie // // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2012. Vyp. 1. №.2 S. 41-44.
2. Artiushenko N.P. Organizasionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya detey s ogranichennimi vozmozhnostiami zdorovia sredstvami inkluzivnogo obrazovaniya: avtoref. dis. kand. ped. nauk: Tomsky gos. ped. un-t, Tomsk, 2010. 23 s.
3. Medvedev D.A. Nasha novaya shkola. Nasionalnaya obrazovatel'naya initsiativa, fevral 2010, Electronnaya versiya: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php.
4. Shiurkova N. E. Novie tehnologii vospitatelnogo prosessa. M.: Novaya shkola, 1994. 112 s.
5. Yasvin V.A. Shkola kak razvivaiushaya sreda M.: NNM RAO, 2010. 360 s.

ВЗГЛЯД ЛОГОПЕДА НА РАБОТУ ГРУППЫ "САРАТОВ – 2016"

Л.К. Жуковская, Т.О. Дубинская

Жуковская Лариса Константиновна – учитель-логопед МАОУ "Гимназия №1

Октябрьского района г. Саратова", г. Саратов, ул. Мичурина, 88,

larisazhukovskaya@yandex.ru

Дубинская Татьяна Олеговна, учитель – логопед МОУ – Лицей №2, г. Саратов,

1 Линия, д. 9/4, du.tata@yandex.ru

В статье представлен взгляд логопедов на работу группы по коррекции речевого общения заикающихся "Саратов – 2016" по системе семейной групповой логопсихотерапии (СГЛПТ) Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой, рассматриваются этапы коррекционной работы, проводятся параллели с традиционными методиками, акцентируется внимание на разнообразии приёмов и методов коррекции, используемых в

СГЛПТ.

Ключевые слова: СГЛПТ, заикание, речевое общение, личность, комплексное воздействие, логопсихореабилитация

С 12 июня по 3 июля 2016 года на базе СГУ имени Н.Г. Чернышевского проходила работа первой в г. Саратове экспериментальной группы для заикающихся «Саратов – 2016» по системе семейной групповой логопсихотерапии (далее – СГЛПТ) Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой [1]. Так как заикание нарушает систему общения, то процесс логопсихореабилитации имеет более широкую направленность, чем нормализация речи заикающихся людей. Необходимо не только восстановить полноценность диалогического общения, но и перестроить личность заикающегося, развить в этом человеке уверенность, устойчивость к стрессам, и те черты, которые позволят ему проявить себя коммуникабельным и социально активным членом общества. Система СГЛПТ – это комплексная коррекция речевого общения заикающихся детей, подростков и взрослых и, тесно связанных с этим, проблем личности, ее семьи и окружения [2]. Несмотря на то, что СГЛПТ опирается на классические базовые составляющие коррекционной работы по преодолению заикания [3], она привнесла много нового в эту работу. Поэтому наш интерес не обошёл стороной это событие, мы приняли участие в данном процессе реабилитации в качестве помощников руководителя и представляем взгляд логопеда «изнутри» на работу группы "Саратов – 2016".

Систему СГЛПТ, прежде всего, отличает от других то, что вся работа направлена на глубокое мотивационно-личностное «погружение» не только заикающихся, но и членов их семей или близких им людей в процесс реабилитации, что является главным условием для достижения положительных результатов [4]. Это позволяет не только вывести заикающегося из логоневроза, но и закрепить новые взаимоотношения в семье, чтобы не было возврата в речевое нарушение. Состав групп из 12 пациентов и их родственников был разновозрастной. Возраст заикающихся пациентов в группе "Саратов – 2016" был от 8 до 38 лет. Люди приехали из многих городов России, Саратовской области и г. Саратова в сопровождении своих родителей, близких.

Для приема в группу обязательным условием является прохождение предварительно подготовительного этапа (собеседование, тестирование, чтение рекомендованных специально подобранных художественных произведений и написание отзывов о них, и т.д.). Каждый член группы наделяется определённым статусом: руководители, помощники руководителей (логопеды, психологи), «дети» (все заикающиеся, не зависимо от количества лет), «родители» (все сопровождающие

заикающихся, безотносительно к возрасту) и «старички» (бывшие «ребёнки» и их «родители» из других групп, уже прошедшие этот курс ранее).

Работа группы "Саратов – 2016" проводилась очень интенсивно, ежедневно с 9.00 до 17.00 часов в течение трех недель с глубоким «погружением» в особый речевой режим. Соблюдать этот режим помогала вся группа – от руководителей до «родителей» и «старичков», что способствовало переключению заикающихся с патологического речевого поведения наработку навыков продуктивной речевой коммуникации.

Первая неделя была посвящена освобождению «детей» от заикания: сеанс эмоционально-стрессовой терапии, режим молчания для «детей» в течение трёх дней, сеанс снятия «молчания». В это же время все участники группы осваивали дактиль, а также основу полного стиля произношения – нового речевого режима, главными правилами которого являются "поливание гласных", монотонность, равномерность произносимой речи, вставка редуцированных гласных после согласных при их стечении и на конце слова и др. В отличие от хрестоматийных этапов (сопряженной, отраженной речи и т. д.) [3], «ребёнок» сразу окунается в спонтанную речь и начинает активно использовать полный стиль произношения, читая, говоря, разыгрывая импровизированные сценки, – тем самым нарабатывает «километры» новой речи без заикания, напряжения и стеснения.

Последующие недели происходило накопление «запасов прочности» на пути к речи без запинок, а также преобразования личности. Этому способствовало разнообразие приемов и методов коррекции, используемых в семейной групповой логопсихотерапии. Система СГЛПТ включала в себя постановку дыхания, голоса и речи. Каждый день обязательно начинался с дыхательной гимнастики Стрельниковых. Затем шли речевые упражнения, музыкальные занятия, распевания с использованием сочетания речи с движениями. Работе по перестройке личности помогали психологические тренинги, психотерапевтические беседы, различные традиционные и нетрадиционные виды арт-терапии: библиотерапия, танцевальная терапия, «столотерапия», «брато-сестротерапия», всевозможные игры и упражнения, аутогенные тренировки и др. С теми «детьми», кому это было необходимо, логопеды проводили индивидуальные занятия по исправлению звукопроизношения.

Так как возраст у «детей» был разный, их условно поделили на старших и младших. В конце каждого дня «ребёнки» выбирали себе из противоположной возрастной группы брата или сестру на весь следующий день с целью максимального взаимодействия. Выбранные братья и сёстры очень тесно общались между собой. Старшие опекали младших, младшие узнавали много нового и интересного от старших; пары вместе сидели за столом на столотерапии, вместе делали упражнения, выполняли различные задания и обязательно в конце дня благодарили друг друга за подаренное

общение, что способствовало и речевому, и личностному раскрепощению.

Столотерапия в работе группы занимает особое место, поскольку занятия продолжаются по 8-9 часов ежедневно. Все «родители» (среди них были не только матери и отцы, но и бабушки, мужья, братья и сестры пациентов) участвовали в приготовлении блюд и накрывании на стол (иногда им помогали и «дети»). В ходе столотерапии каждый «ребёнок» и «родитель» высказывал своё мнение о происходящих за день событиях, отвечал на вопросы руководителей и других участников группы, также каждый присутствующий мог подарить любому небольшой сувенир (так называемую символично «слоно-черепаху» – подразумеваются любые подарки), при этом аргументируя, за что подарок вручается. Постепенно на второй и третьей неделе каждый из «детей» по очереди выступал в роли руководителей, выполняя их речевые функции за столом, т.е. ведя столотерапию. Таким образом, дополнительно в нетрадиционной сложной, но интересной форме решались каждодневные коммуникативные задачи.

Одним из важных моментов в работе группы было наложение однодневного режима молчания и на «родителей», что дало им возможность психологически и физически прочувствовать ограничения в речи, которые часто переживали их заикавшиеся ранее «дети». Но этим не ограничилось участие «родителей» в СГЛПТ, – они выполняли всю ту работу, что и их «дети», поддерживали новый речевой режим не только в группе, но и дома.

В ходе работы группы "Саратов – 2016" было проведено глубокое нейропсихологическое обследование[5] всех участников группы до и после курса социореабилитации. При нейродиагностике до начала занятий по логопсихореабилитации отклонения от нормы были выявлены у всех заикающихся без исключения. В связи с этим впервые в системе СГЛПТ со всеми «детьми» группы (а не только с младшими по возрасту, как это принято традиционно) проводились ежедневные занятия с использованием технологии нейропсихологической коррекции «Метод замещающего онтогенеза», предложенной А.В. Семенович [5]. Скорость снятия синкинезий, тонусных зажимов, наработки моторных координаций, нормативного речевого поведения у «детей» была намного выше, чем в обычных группах. Элементам нейрокоррекции были обучены и «родители». Организация системы этих занятий стала особенностью нашей группы.

Также все участники группы СГЛПТ вели дневниковые записи, которые каждый день просматривались и анализировались руководителями и их помощниками. По дневникам можно было чётко проследить психологическое состояние каждого: как оно изменялось от начала работы к концу, как менялось отношение к самому себе и своему дефекту, как менялись взаимоотношения в семье и в группе. Анализируя записи и наши ежедневные наблюдения за пациентами и их близкими мы видели, как совершенно чужие до недавнего времени люди становились очень близкими

и более открытыми.

Как известно, результативность процесса преобразования личности, коррекции речевого поведения в большей мере зависит от собственной волевой, интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной активности субъекта преобразований, которую запускает мотивационная включенность и вовлеченность в работу над собой самого человека [4]. Задача обеспечить высокую заинтересованность, ориентированную на саморазвитие, самовоспитание, самокоррекцию заикающихся, стимулировать их интрагенную активность успешно, на наш взгляд, была выполнена в итоге работы группы СГЛПТ "Саратов – 2016". Ярко выраженный положительный эффект, полученный после логопсихореабилитации, подтвердился и на выпускном экзамене, и на первом контрольном сборе группы спустя два месяца по окончании активного курса.

В заключение хочется резюмировать:

- система групповой семейной логопсихотерапии подтверждает свою высокую эффективность при коррекции речевого общения;
- целесообразно организовывать такие группы ежегодно;
- введение нейропсихологической коррекции в систему СГЛПТ повышает эффективность логопсихореабилитации и социореабилитации заикающихся;
- активное участие специалистов-логопедов в помощь логопсихотерапевтам – руководителям группы – дает дополнительные навыки и самим специалистам в речевой работе, и помогает в решении индивидуальных логопедических проблем участникам группы.

Библиографический список

1. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. /Под ред. Н. Л. Карповой. М.: Смысл, 2006. 224с.
2. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания /Под ред. Н.Л. Карповой. СПб., 2011. 328 с.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М, 1998. 680 с.
4. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. /Н.Л. Карпова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 200 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

Speech therapist's opinion about the work of the group «Saratov – 2016»

Zhukovskaya Larisa Konstantinovna – school speech-language pathologist of MAEI (Municipal Autonomous Educational Institution) Grammar School №1, Oktyabrsky district, Saratov”. Saratov, 88, Michurin St, larisazhukovskaya@yandex.ru

Dubinskaya Tatyana Olegovna – school speech-language pathologist of MEI (Municipal Educational Institution) Lyceum №2, 9/4, Saratov, 1 Liniya St., du.tata@yandex.ru

The article contains the speech-language pathologists' opinion on the work of the group 'Saratov – 2016' and its fluency-enhancing program for children who stutter based on the family-team speech-psycho-therapy system by Nekrasova U.B. – Karpova N.L. It also describes stages of the correction process and draws the analogy with traditional methods. The article focuses upon different strategies and methods of treatment used in this kind of stuttering therapy.

Key words: family-team speech-psycho-therapy, stuttering, verbal interaction, verbal communication, personality, integrated influence, speech-psycho-rehabilitation.

References

1. Nekrasova Y.B. Lechenie tvorchestvom (Healing by creativity) Ed. by N.L. Karpova. Moscow, 2006. 223 p. (in Russian).
2. Semeynaya gruppovaya logopsichoterapiya: issledovanie zaikaniya (Family group logopsichotherapy: study of stuttering) Ed. by N.L. Karpova. Moscow; St.-Petersburg, 2011. 328p. (in Russian).
3. Logopediya: Uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov (Speech therapy: A Textbook for students of defectological fakulties of pedagogical universities)/ Pod red. L.S. Volkovoj, S.N. Shahovskoj. Moscow, 1998. 680 p. (in Russian).
4. Karpova N.L. Osnovy lichnostno-napravlennoj logopsichoterapii: Uchebnoe posobie. (Fundamentals of student-directed logopsichotherapy: textbook.)/N.L. Karpova. 2-e izd., ispr. i dop. Moskov, 2003. 200 p. (in Russian).
5. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaja korekcija v detskom vozraste. Metod zameshchajushhego ontogeneza: Uchebnoe posobie. (Neuropsychological correction in childhood. The method of replacing ontogenesis: Textbook.) Moscow, 2007. 474 p. (in Russian).

РАЗДЕЛ 10 ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КУЛЬТУРА ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

А.С. Баранова

Баранова Алла Саввична – доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета
Минский государственный лингвистический университет, 220034, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, 21
albar55@mail.ru

В статье проанализирована актуальность организации и реализации продуктивного образования в условиях трансформации образования, увеличения доли самостоятельной работы в образовательном процессе, рассмотрены исторические и современные аспекты данной проблемы, показан вклад отечественных и зарубежных учёных в разработку проблемы продуктивного образования. Продуктивное образование рассматривается как

важное направление, реализующее деятельностный подход в образовании и которое осуществляется в процессе продуктивного обучения, как практика личностно-ориентированного обучения на основе свободного выбора учащихся с учётом их интересов. Культурологический аспект продуктивного образования заключается в том, что достижения культуры должны быть не только предметом усвоения, но и результатом познавательной деятельности учащихся. Создание культурно-образовательной среды является важным условием культуры продуктивного образования.

Ключевые слова: культура, образование, обучение, продуктивное образование, культура продуктивного образования

В современных условиях трансформации образования, повышения роли самостоятельной работы учащихся возникает необходимость анализа и реализации продуктивного образования. Продуктивное образование – одно из направлений, реализующих деятельностный подход в образовании. Продуктивное образование осуществляется в процессе продуктивного обучения, которое рассматривается как практика личностно-ориентированного обучения на основе свободного выбора учащихся и с учётом их интересов. В отличие от традиционного образования продуктивное образование в большей степени способствует развитию автономности и активности, формирует индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

Философские основы продуктивного образования заложены в трудах русского философа Н.Ф. Фёдорова (1828-1903), который рассматривал проектирование как метод деятельного познания и считал важным принцип единства теоретического познания и практического действия. Н.Ф. Фёдоров придавал большое значение проективной гипотезе, которая проверяется на практике. Идея, мысль являются по своей сути проективными, однако одного чистого мышления, без практической проверки недостаточно для получения достоверных результатов познания.

Основоположником активного практико-ориентированного обучения был С.И. Гессен (1870-1950). В работах С.И. Гессена обоснована теория и практика организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения. С.И. Гессен раскрыл идеал свободного образования, его необходимость для воспитания свободной, самостоятельно мыслящей личности. Мысли С.И. Гессена о свободе творчества, свободе мышления, неповторимости и оригинальности мышления свободной личности актуальны и востребованы и имеют большое значение для дальнейшей разработки теории и практики продуктивного обучения. С.И. Гессен утверждал: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как её никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими у ж е д а н н ы м и в готовом виде,

хотя и возможными только путями, но с о з д а н и е нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода. Как всякий продукт творчества, свободное действие может стать образцом для подражания другим, не свободным, людям, но оно само не есть повторение какого-то чужого образца и не есть постольку выбор между несколькими данными образцами» [1, с. 69].

В настоящее время актуальны и востребованы мысли С.И. Гессена о необходимости свободного самообразования. Рассуждая о необходимости свободного образования, основанного на индивидуальном опыте, для школьников, С.И. Гессен отмечал необходимость свободного образования в университете. Он подчёркивал, что как высшее учебное заведение университет существенно отличается от школы. С.И. Гессен утверждал: «Цель высшего научного образования – усвоение метода научного исследования – может быть достигнута только при условии самой широкой свободы учения. Свобода здесь не только цель, предчувствуемая в дисциплине и её пронизывающая, но в известной мере фактическое условие образования» [1, с. 219]. В условиях трансформации высшего образования, стремящегося к продуктивному обучению, актуальны мысли С.И. Гессена об университетском образовании, которое должно быть основано на самодисциплине и самообразовании в подлинном смысле слова. С.И. Гессен отмечал: «Организация университета и должна соответствовать этому требованию свободы: выбор университета, факультета, учебного плана, учителя должен по возможности быть предоставлен самому учащемуся. Ему должна быть предоставлена возможность лёгкого перехода с одного факультета на другой и из университета в университет» [1, с. 219]. Под «свободой учения» педагог понимал прежде всего свободу духовного передвижения. Свободу учения, честолюбие С.И. Гессен видел «не в правильности, с которой выполняется определённый учебный план, не в аккуратном посещении лекций учащимися, не в хороших результатах испытаний, даже не в педагогическом таланте своих преподавателей, а в обилии средств, предоставляемых им для научной работы, в богатстве представленных в нём научных направлений, в наличии в его среде выдающихся представителей науки и в отзывчивости на новые течения научной мысли» [1, с. 219]. Организация продуктивного образования подтверждает мысль о том, что «университет невозможно кончить, как невозможно исчерпать науку, очагом которой он является. Чем успешнее пройден университетский курс, т.е. чем более приобщился человек научной мысли, тем большая у него потребность возвращаться от поры до времени в университет, чтобы, погрузившись в атмосферу шагнувшей за это время вперёд науки, обновлять ею опыт своей практической деятельности» [1, с. 220].

Интересные мысли о продуктивном образовании, свободном обучении

можно найти в работах С. Френе, И. Бёма, И. Шнайдера. Система С. Френе предназначалась для начальных школ. Он отмечал: «Вместо того чтобы навязывать пришедшему в школу ребёнку интересы и идеи взрослых, мы даём ему возможность свободно выразить себя в любой области» [2, с. 153]. Очень важно организовать обучение так, чтобы оно соответствовало их природе. С. Френе отмечал: «Если же дети оказываются в условиях, соответствующих их природе, они распрямляются, их глаза начинают блестеть, в них пробуждается достоинство, ответственность и человечность, без которых невозможно нравственное совершенствование» [2, с. 153-154].

И. Бём и И. Шнейдер определяли продуктивное обучение как новый путь достижения образовательных целей в соответствии с методами выбора продуктивной (трудовой) деятельности в реальной жизненной ситуации. Большое значение они придавали самоорганизации своего образовательного процесса, участию в групповой рефлексии и осмыслению на теоретическом уровне опыта деятельности, а также анализу опыта и подготовки нового поля продуктивной деятельности.

В основе теории продуктивного обучения лежит принцип «learning by doing» («обучение через делание»), впервые сформулированный Джоном Дьюи.

Термин «продуктивное обучение» («productive learning») был введён в оборот в 1991г. на 2-м конгрессе Международной сети продуктивных школ INEPS (International Network of Productive Schools and Projects) Ингрид Беем и Йенсом Шнайдером – немецкими учёными и педагогами, создателями Института продуктивного обучения в Европе IPLE (Institute for productive learning in Europe). Опыт многих стран, школы которых входят в Международную сеть продуктивных школ, убеждает в необходимости переориентации образования с трансляции знаний и контроля его формального усвоения на организацию мотивированной, самостоятельной практико-ориентированной учёбы, результаты которой предъявляются и засчитываются как основной образовательный продукт.

Современные исследователи продуктивное обучение рассматривают как организацию личностной и социальной деятельности учащихся, которая обеспечивает поисковый, творческий, преобразующий характер их познания. Социальный опыт осваивается личностью как объективно новый продукт. Творческое мышление рассматривается как высшая ступень продуктивного мышления. Для организации продуктивного образования важен личный опыт решения проблем, который проявляется в создании интеллектуальных открытий, изобретений, конструкций, в раскрытии задач, гипотез, проведении исследований, написании сочинений, создании программ обучения, проектов.

Культурологический аспект продуктивного образования заключается в том, что достижения культуры, сама культура в широком смысле этого слова

должны быть не только предметом усвоения, но и результатом познавательной деятельности учащихся. Создание культурно-образовательной среды является важным условием организации продуктивного образования. Социально-культурная и образовательная среда в значительной степени стимулируют продуктивную деятельность учащихся, студентов. Важно также включение обучающихся в культурно-исторический процесс, изучение культурно-исторических аналогов научных знаний и культурных ценностей.

Современные педагоги используют термин «технология продуктивного образования», опираясь на педагогический опыт американских педагогов О. Домброу, Ф. Кури, Р. Сафран. По мнению Г.К. Селевко, продуктивное образование необходимо развивать в двух аспектах: через индивидуализацию обучения и более широкое использование образовательных ресурсов. Педагогами введено понятие продуктивной компетентности, которая рассматривается как высший уровень компетентностного развития личности (З.Р. Румянцева). А.В. Рубцова рассматривает продуктивную компетентность как способность самостоятельно изучать предмет с креативно-исследовательских позиций и умение самостоятельно управлять образовательной деятельностью. Н.В. Кузьмина продуктивную компетентность определяет как физическое, психическое, акмеологическое новообразование, развивающееся в процессе решения задач, связанных с применением знаний на практике, извлечения из практики новых знаний, их обобщения, интеграции из разных источников в новое компетентное знание о новых способах решения предстоящих задач.







В педагогической литературе [3] продуктивное образование рассматривается как инновационный вид образования конца XX начала XXI века, где роль педагога сводится на позиции делового партнёра, консультанта и единомышленника. Большое значение придаётся организации образовательной среды, сотрудничеству детей и взрослых на основе договорных отношений. Сотрудничество педагога и обучающихся предполагает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса, содействует мотивации обучения и личностному росту личности.

Продуктивное образование реализуется в гибкой деятельности, ориентированной на образовательный продукт и осуществляемый в реальной жизненной ситуации на основе образовательного опыта. Отечественный и зарубежный опыт организации продуктивного образования выявил основной фактор образовательного продуктивного проекта – развивающуюся личность при условии реализации её личностных интересов в различных видах и формах деятельности, умения принимать решения в конкретных ситуациях и разных формах деятельности. Продуктивное образование строится на следующих принципах: личностно-ориентированный, проблемно-практический, культуросозидающий.

Для эффективной организации продуктивного обучения необходима выработка продуктивного представления, продуктивного воображения, продуктивного мышления. В процессе формирования продуктивного представления акцент делается на воспроизведении образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учётом всех основных свойств этих предметов. По своему содержанию продуктивное представление близко к продуктивному воображению. Продуктивное воображение является категорией гносеологии и философии науки, обозначающей способность сознания к когнитивному творчеству, т.е. свободному (и в своей основе случайному) комбинированию различных образов, как чувственных восприятий и представлений, так и мысленных (идей разного рода). Для формирования продуктивного воображения большое значение имеет свободное образование, личностный рост обучаемого на основе удовлетворения познавательных интересов и потребностей. Впервые продуктивное воображение как самостоятельную и важнейшую познавательную операцию ввёл в гносеологию И.Кант. Продуктивное мышление рассматривается как интеграция множества разнообразных оригинальных и необычных идей, их развитие, углубление, совершенствование.

Большое значение для организаторов продуктивного обучения имеют работы Н.Б. Крыловой [6, 7, 8, 9], в которых представлена краткая история продуктивных школ, способы организации продуктивного образования, проанализирован опыт первой продуктивной школы («Город как школа») в Нью-Йорке, показано становление системы продуктивного обучения в Германии (проект «Продуктивное обучение в берлинских школах» (PLEBS), первые продуктивные проекты в России, Болгарии, Литве, раскрыты методологические основания продуктивного образования, его цели, задачи, условия в международном контексте образования, рассмотрены особенности проектирования как способа учёбы, подчёркивается важность позиции учащихся, самореализация их личностного знания и индивидуальных компетенций.

Библиографический список:

-  Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. 448с.
-  Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. Ст. Б.Л. Вульфсона. М., 1990. 304с.
-  Альманах. Продуктивное образование. М., 2005.
-  Чамина О.Г. Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе / // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5.
-  Ивочкина Т.Н. Продуктивное обучение в открытой (сменной) общеобразовательной школе. Новокузнецк, 2004.
-  Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации. Книга для педагога. Автор-составитель Н.Б. Крылова. Серия научно-

методических изданий «Новые ценности образования». №3. 2008.

Крылова Н.Б. Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии. 2000. № 4.

Крылова Н.Б. Обеспечение индивидуальной программы учащегося в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2001. № 2.

Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Как организовать профильный продуктивный класс в школе // Школьные технологии. 2003. № 2.

Crop productivity education: past and present

A.S. Baranova

Baranova Alla Savvichna – Associate Professor of the Department of Pedagogy of Minsk State Linguistic University

Minsk State Linguistic University, 220034, The Republic of Belarus, Minsk, st. Zakharova, 21.
albar55@mail.ru

The article analyzes the relevance of the organization and implementation of productive education in the transformation of education, increase the proportion of independent work in the educational process, considered historical and contemporary aspects of the problem, it shows the contribution of domestic and foreign scientists in the development of the productive formation problems. Productive education is seen as an important direction of realizing the activity approach in education and which is carried out in the course of productive training as a practice student-centered learning based on the free choice of the students, taking into account their interests. Cultural aspect of the productive formation is that the achievements of culture should not only be subject to assimilation, but also the result of cognitive activity of students. Creating a cultural and educational environment is an important condition for the formation of a productive culture.

Key words: culture, education, training, productive education, culture productive formation

References:

1. Gessen S.I. Basics of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy / Ed. and status. P.V. Alekseev. M.: "School-Press", 1995. 448s.
2. S. Freine. Selected pedagogical works: Trans. with France / Comp., Total. Ed. and introd. Art. BL Wolfson. M.: Progress, 1990. 304s.
3. Almanac. Productive education. M., 2005.
4. Chamina O.G. Productive Learning: development potential in high school // Modern problems of science and education. 2015. № 5. Ivochkina TN Productive training in an open (replaceable) comprehensive school / T.N. Ivochkina. Novokuznetsk, 2004.
6. Organization of productive education: content and form, reflections and recommendations. The book for the teacher. Author-composer NB Krylov. A series of scientific and methodical publications "New value of education». 2008. №3.
7. Krylova, N.B. The educational goals of productive schools // School technology .2000. №4.
8. Krylova, N.B. Provide individual student program in a productive learning // School technology. 2001. №2.
9. Krylova N.B., Leontiev O.M. How to organize productive profile class at school // School technology . 2003. №2.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

С.И. Невдах

Невдах Светлана Игоревна – заместитель начальника центра развития педагогического образования, доктор педагогических наук, доцент, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь, 220030 г. Минск, ул. Советская, 18
nevдах_s@tut.by

В статье раскрыты методологические подходы к организации продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых. Использование положений названных подходов позволит обеспечить комфортное субъект-субъектное учебное взаимодействие, имеющее своей целью усвоение обучающимися содержания образования на основе применения наряду с традиционными альтернативных способов, позволяющих активизировать и мотивировать познавательную деятельность слушателей, создавать условия для их самоактуализации и личностного роста.

Ключевые слова: методологические подходы, продуктивное обучение, система дополнительного образования взрослых

Система дополнительного образования взрослых в настоящее время является важным звеном системы образования в целом. Обладая рядом преимуществ, она позволяет осуществлять подготовку (переподготовку) специалистов для различных отраслей народного хозяйства в достаточно короткие сроки. Обращая внимание на вопросы обеспечения качества образовательного процесса, следует отметить, что одной из основных тенденций образовательной политики является усиление практико-ориентированной направленности, в частности развития прикладных дисциплин технологической и социальной направленности. В этой связи актуализируется необходимость выбора эффективных способов обучения, позволяющих достигать образовательных целей в условиях уменьшения количества аудиторных часов и увеличения объема самостоятельной работы слушателей, преобладания заочной формы получения образования и др. На наш взгляд, одним из таких способов является продуктивное обучение.

Идеи продуктивного обучения не являются новыми в педагогике. Исходные положения исследования данного феномена представлены в трудах Дж. Дьюи, С.И. Гессена, Г. Кершенштейнера, Г. Песталоцци, С. Френе и др. Различные аспекты теоретического и практического обоснования организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения нашли отражение в работах отечественных и зарубежных ученых (И. Бём, А.А. Востриков, Ф. Гансберг, М.Н. Гольдина, Н.Б. Крылова, Е.А. Попкова, С.Н. Чистякова, Й. Шнейдер и др.). Опыт развития концепции продуктивного обучения и практического применения

продуктивных проектов на разных ступенях системы образования доказал свою успешность. Продуктивное обучение, начиная с обозначения достаточно узкого педагогического приема организации учебной деятельности, постепенно преобразовалось в целостную научно-педагогическую систему, ориентированную на использование альтернативных способов решения задач образования, обучения и воспитания.

Продуктивное обучение слушателей в системе дополнительного образования взрослых – это способ организации образовательного процесса: ориентированный на создание лично значимого образовательного продукта; осуществляемый в реальных условиях на основе как индивидуального образовательного опыта слушателя, так и в рамках групповой работы; характеризующийся гибкостью, вариативностью, динамичностью; обеспечивающий создание условий для развития личностных интересов слушателей в разных видах и формах деятельности, умений принимать решения в конкретных ситуациях, осуществлять рефлексию, а также самореализации и самоактуализации обучающихся.

Реализация продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых предусматривает трансформацию многих педагогических приемов, применяемых в рамках академической модели образования. Использование образовательных проектов в качестве одного из основных средств подготовки специалистов позволяет слушателям в образовательной среде учебных занятий, индивидуальной практике осваивать культурные, образовательные и профессиональные нормы и образцы. В этой связи необходимо определить и раскрыть методологические подходы, в соответствии с которыми осуществляется продуктивное обучение слушателей в системе дополнительного образования взрослых.

Методология, функционируя в качестве общей системы объяснительных принципов и регулятивов, требует рассмотрения исследуемой проблемы с позиций лично-деятельностного, культурологического, междисциплинарного и компетентностного подходов.

Личностно-деятельностный подход к обучению предполагает субъектно ориентированную организацию и управление педагогом учебной деятельностью обучающегося при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Основы данного подхода были заложены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Учеными личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход предполагает переориентацию процесса обучения на постановку и решение самими обучающимися конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских,

преобразующих, проективных и т.д.) [1]. Для преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход в системе дополнительного образования взрослых, основным вопросом является формирование у слушателей собственной учебной потребности в выработке определенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, формировании более совершенных умений во всех видах осваиваемой деятельности.

Являясь участником образовательного процесса, субъект (слушатель) содержит основания своей деятельности в смыслах, ценностях, потребностях. Именно они выступают как основной стимул и руководство к обучению. Важнейшим свойством, отражающим специфику субъекта, становится его способность овладевать многообразием форм собственной жизнедеятельности, т.е. субъектность. Применительно к образованию свойство субъектности у взрослого обучающегося выражается в следующих показателях: способности самостоятельно формировать информационный запрос; возможности выбора модели обучения; осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения; опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования; стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [2, с. 50].

В настоящее время преобладают общие тенденции самоопределения личности через дополнительное образование взрослых, связанные с изменениями на рынке труда. Как показывают исследования, усиливается потребность инструментального наполнения дополнительного образования: оно должно обеспечить усвоение тех компетенций, сформировать те качества личности, которые пригодятся в любой сфере трудовой деятельности. В этой связи как раз продуктивное обучение слушателей позволит удовлетворить их познавательные интересы, которые концентрируются вокруг потребности в научном понимании многообразных явлений жизни и собственного опыта, в формировании своей позиции по отношению к происходящему вокруг и использовании полученных знаний в практической деятельности.

Актуальной является проблема соответствия форм организации учебной деятельности обучающегося формам усваиваемой им профессиональной деятельности. В процессе подготовки слушателей в системе дополнительного образования взрослых используется совокупность традиционных и новых форм, причем каждая из которых наполняется соответствующим содержанием усваиваемой деятельности, а вся эта совокупность – целостным содержанием моделируемой профессиональной деятельности. То есть, содержание и формы учебной деятельности трансформируются в соответствующие им содержание и формы профессиональной деятельности [3].

Продуктивное обучение в системе дополнительного образования взрослых обеспечивает овладение субъектом структурой деятельности, в

которой он участвует, начиная от осознания ее мотивов и цели до получения результата и способности его оценить и откорректировать весь ход своих действий на основе рефлексии. Взрослый обучающийся представляет собой субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью постольку, поскольку он усваивает определенный объем культуры, способы профессиональной деятельности, формы культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность. В процессе продуктивного обучения необходимо создать условия для осознания обучающимися перспектив профессионального и личностного роста; сформировать ситуацию полисубъектного взаимодействия в ходе обучения; предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде обучающихся за счет презентации своего позитивного опыта; обеспечить реальное продвижение в освоении содержания образования; ориентировать образовательный процесс на получение конкретного продукта (проекта, программы действий, технологии и др.), который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности.

Одной из задач продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых является поиск путей освоения культурологического опыта человечества и на основе этого создание целостной системы условий, обеспечивающих социокультурное развитие личности будущего специалиста. Вышесказанное ориентирует рассмотрение исследуемой проблемы через призму *культурологического подхода*.

Использование культурологического подхода к изучению проблем образования осуществлялось философами, социологами, педагогами, психологами и культурологами. Значительный вклад в исследование культурных основ педагогики внесли М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, М.М. Мамардашвили и др. Культурологический подход понимается большинством исследователей как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д.» (М.С. Каган, П.А. Сорокин, А.Я. Флиер и др.).

Основой подготовки специалиста становится культура, поскольку именно она охватывает все виды человеческой деятельности, открывает широкие возможности для изучения духовного наследия, дает ориентир в жизни современного общества, определяет направленность интересов и мировосприятие личности, помогает оценить и упорядочить знания. Вся культура в любой форме ее фиксации (техника, книги и т. д.) может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт. На культурной основе формируется новый пласт современной цивилизации со

своими требованиями к профессиональной компетентности и духовному миру личности.

В этой связи продуктивное обучение слушателей в системе дополнительного образования взрослых предполагает усвоение обучающимся содержания (социокультурного опыта), отраженного в образовательных стандартах, учебных планах, учебных программах и др., т. е., овладевая объектами материальной культуры, личность осознает их как результат, процесс, способ и цель деятельности людей. И возможно это только в процессе собственной познавательной деятельности обучающегося. Причем активность субъекта в образовательном процессе выступает ведущим фактором его профессионального и духовного развития.

В жизни человеку приходится сталкиваться с проблемами, которые, как правило, не имеют дисциплинарной принадлежности. Их очень условно можно отнести к определенным областям знаний (биологическим, химическим, физическим, социальным и др.). Поэтому успешность обучающегося в рамках одной или нескольких учебных дисциплин далеко не всегда делает его в целом успешным. Более продуктивным в этом смысле многие ученые (И.Д. Зверев, Т.Н. Кичак, Э.М. Мирский, Г.Ф. Федорец и др.) считают *междисциплинарный подход*, обучение на основе которого как раз и предполагает становление гармоничного и конкурентоспособного человека.

Междисциплинарный подход подразумевает такое использование преподавателем многообразия подходов, методов, форм, средств, технологий и др., которое дает качественно иной, чем традиционный (монопредметный) подход, результат. В результате организации продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых преподаватель должен стремиться дать обучающимся знания и обеспечить освоение универсальных способов деятельности не только в своей предметной области. Он должен создать условия для совершенствования у слушателей навыков коммуникативного взаимодействия и сотрудничества, формирования системы ценностных отношений к себе и к другим людям.

Одним из способов решения указанных задач является технология учебного проектирования, позволяющая создать деятельностьную основу образования, обеспечить перенос знаний в сферу профессиональной деятельности, создать на учебном занятии образовательную среду, основанную на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. В ходе учебного проектирования создаются условия, при которых обучающиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников и научных областей; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, связанных с предстоящей профессиональной деятельностью; совершенствуют коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения, системное мышление [3].

Изменения, происходящие в экономической, социокультурной жизни общества предъявляют высокие требования к организации профессиональной подготовки будущих специалистов на основе *компетентностного подхода*. Идеи совершенствования образования на компетентностной основе разрабатываются В.А. Болотовым, О.Л. Жук, А.П. Тряпициной, И.Д. Фруминым, В.Д. Шадриковым, А.В. Хуторским и др.

Применение данного подхода к организации продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых предполагает овладение ими целостным опытом решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей. Конструктивная цель опыта в структуре компетентностного подхода, на наш взгляд, выступает как основа интеграции познавательной и практической деятельности обучающихся. Познавательная деятельность в этом случае может рассматриваться как процесс смыслообразования, позволяющий человеку расширить границы понимания внешней действительности и себя самого и выступающий как результат взаимодействия субъекта и объекта, что обуславливает конкретность, индивидуальность получаемого знания. Практическая деятельность предполагает обобщение полученных знаний, их трансляцию и представляет собой один из наиболее существенных моментов обогащения собственного опыта, что способствует совершенствованию соответствующих умений и навыков. Следуя этому, компетентностный подход ориентирует обучающихся в процессе подготовки в системе дополнительного образования взрослых на овладение различными компетенциями (социально-личностными, академическими, профессиональными).

Компетенции приобретаются слушателями на протяжении всего процесса обучения в системе дополнительного образования взрослых. Но важнейшей компетенцией обучающегося остается умение организовывать свое обучение в течение всей жизни. В этом случае огромен потенциал продуктивного обучения слушателей, предполагающего подготовку специалиста как субъекта социально-исторического и культуро-созидательного процесса, умеющего не просто вписаться в окружающий мир, но и активно действовать в нем, приобретающего и совершенствующего в процессе обучения опыт решения различных социальных и профессиональных проблем.

Таким образом, организация продуктивного обучения слушателей в системе дополнительного образования взрослых на основе положений личностно-деятельностного, культурологического, междисциплинарного и компетентностного подходов позволит обеспечить комфортное субъект-субъектное учебное взаимодействие, имеющее своей целью усвоение обучающимися содержания образования на основе использования наряду с традиционными альтернативных способов, позволяющих активизировать и мотивировать познавательную деятельность слушателей, создавать условия

для их самоактуализации и личностного роста.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для пед. и психолог. направлений и спец. вузов. М. , 2005. 384 с.
2. Основы андрагогики : учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Колесникова [и др.] ; под ред. И.А. Колесниковой. М. , 2003. 240 с.
3. Невдах С.И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях интеграционных процессов : монография. Минск, 2012. 168 с.

Methodological approaches to the organization of productive training of students in the system of additional adult education

S.I. Nevdakh

Nevdakh Svetlana Igorevna – Deputy Head of the Center of the development of pedagogical education, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Educational Establishment "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Republic of Belarus, 220030, Minsk, str. Sovetskaya, 18, nevдах_s@tut.by

The article deals with the methodological approaches to the organization of productive training of students in the system of additional adult education. Using the provisions of these approaches will provide a comfortable subject-subject interaction study, which has the aim of studying the assimilation of educational content through the use along with the traditional alternative ways to activate and motivate the cognitive activity of students, to create conditions for self-actualization and personal growth.

Keywords: methodological approaches, productive training, system of additional adult education

References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskayapsikhologiya : uchebnik dlya ped. I psikhol. napravleniyi spets. vuzov. M., 2005. 384 s.
2. Osnovy andragogiki : ucheb. posobiye dlya studentov vuzov / I.A. Kolesnikova [i dr.] ; pod red . I.A. Kolesnikovoy. M. , 2003. 240 s.
3. Nevdakh S.I. Podgotovka pedagogov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh v usloviyakh integratsionnykh protsessov : monografiya. Minsk , 2012. 168 s.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УУД

А.С. Малыгина, Т.Б. Решетникова, Н.И. Старичкова

Александра Сергеевна Малыгина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры генетики биологического факультета, ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: alexmaligina@yandex.ru

Решетникова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры генетики биологического факультета, канд. биол. наук, ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: rtb-55@mail.ru

Старичкова Наталия Ивановна – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры биохимии и биофизики биологического факультета, ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», 83, ул. Астраханская, г. Саратов, 410012, Россия
E-mail: natstar-12@mail.ru

В статье обобщены материалы проектной деятельности учащихся разных классов по биологии школ г. Саратова и Саратовской области. Представлены примеры исследовательских проектов практической направленности, выполненных школьниками на уроках и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: проектная технология, проектная деятельность, исследовательская деятельность, проекты по биологии.

В последние десятилетия социокультурная ситуация в России привела к новой трактовке понятия «качество образования».

Образование стало направлено на самоопределение и самореализацию человека, что привело к постановке новых задачи социализации школьников – ориентация их на умения принимать самостоятельные решения, быть активным в отношении к собственному образованию, проявлять инициативу и ответственность, грамотно работать с информацией, критически мыслить, стремиться к самообразованию.

В связи с этим в стандарте второго поколения – ФГОС ООО появилась ориентация на деятельностную сторону обучения, на формирование универсальных учебных действий.

Универсальное учебное действие (УУД) – это главная составляющая любого умения, совокупность способов, приемов, которыми пользуется обучаемый, умение учиться, его способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В стандарте второго поколения заложены следующие универсальные действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Универсальные учебные умения нельзя сформировать только репродуктивной деятельностью. Поэтому понятен возникший вновь интерес к деятельностным технологиям обучения [1]. На наш взгляд одной из эффективных технологий является проектная, так как она в большой степени ориентирована на развитие социально-значимой личности[2]. Это согласуется с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), где указано, что выпускники должны овладеть умениями исследовательской и проектной деятельности.

Проектная деятельность учащихся – одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. Это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности. В основе проектной технологии лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, оценивать свою деятельность и применять результаты своих исследований в реальной практической деятельности.

Проектная деятельность органично вошла и в процесс обучения биологии. Учебный проект с точки зрения учителя биологии – это дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать УУД, а также специфические умения проектирования и исследования биологических и экологических явлений и объектов. Учебное задание, сформулированное в виде проблемы, не только направляет деятельность учащихся для исследования данного вопроса, но и превращается в увлекательную для них деятельность. Меняется роль учащихся в учении: они выступают активными участниками данного процесса. Деятельность в рабочих группах помогает им научиться работать в «команде».

Тематика проектов по биологии может затрагивать самые разнообразные проблемы и вопросы от глобальных проблем, стоящих перед человечеством до частных, локальных. Объектом изучения может быть природное сообщество, искусственный биогеоценоз, промышленный объект, отдельный организм и сам человек. Проектные работы могут содержать также и социологические опросы населения или учащихся школы. Работа над проблемой позволяет ученику хорошо познакомиться с объектом изучения, рассмотреть его с различных сторон, провести необходимые исследования и сделать соответствующие выводы.

В качестве примеров в данной работе приводятся исследовательские проекты, выполненные учащимися школ города Саратова и Саратовской области, как на уроках биологии, так и во внеурочной деятельности.

Темы исследовательских проектов для разных возрастных групп различны. Шестиклассникам, ориентированным на непрактичное восприятие живой природы можно предложить темы, направленные как на изучение учебных вопросов (проект «Тепло, воздух и вода – лучшие друзья семян» в теме «Условия прорастания семян»), так и на исследование, не касающееся тематики уроков (проект «Лекарственные растения Саратовской области»). Выполнение обеих тем переориентирует учащихся этого возраста на практическое применение полученных знаний и умений, что дает возможность отойти от приземленного восприятия природы.

Структура учебного проекта «Тепло, воздух и вода – лучшие друзья

семян» включала три этапа: подготовительный, основной и завершающий, поэтому учебный проект проводился как на уроках биологии, так и во внеурочное время в течение трех недель.

На подготовительном этапе осуществлялась фронтальная работа с классом, включающая сообщение общей темы исследования и ее обсуждение, постановка проблемы учителем, выдвижение гипотезы. В процессе беседы формулировались и обсуждались различные вопросы возможного решения данной проблемы, что способствовало развитию такого универсального действия, как постановка и решение проблемы. Этот этап способствовал развитию также регулятивных УУД – целеполаганию, планированию и прогнозированию своей деятельности. Учащиеся объединялись в группы по 4-5 человек. Каждая группа получала название в соответствии с заданием исследования: «Вода», «Воздух», «Тепло», «Свет», «Соль», «Питание». Часть групп возникла по инициативе самих школьников (группы «Соль», «Питание»). Не брать во внимание такие предложения не было бы правильным, так как это противоречило бы воспитательным задачам педагогического процесса (подавление инициативы и творчества учащихся).

Инструктивные карточки для каждой группы включали задания по выполнению опыта с алгоритмом исследования и подготовке отчета. Групповые задания были составлены так, что их можно было разделить на части для индивидуального выполнения.

Во время основного этапа осуществлялась реализация исследовательской деятельности по проекту, которая включала работу с дополнительной литературой, выполнение практических и лабораторных работ по заданиям, подготовленным учителем. Учащиеся решали проблемные вопросы и добывали новые знания путем самостоятельного выполнения и обсуждения экспериментов, что также способствовало формированию вышеперечисленных познавательных и регулятивных УУД.

На завершающем этапе заслушивались отчеты каждой группы по выполненному исследованию в форме защиты доклада с мультимедийной презентацией, осуществлялся анализ, обсуждение и подведение итогов работы. Защита проекта заняла больше времени, чем планировалось ранее, однако сократить информацию, подготовленную учащимися, на наш взгляд, было бы нецелесообразно. В этом случае информативная емкость проекта была бы снижена, и поставленная цель по углублению знаний по данному вопросу у участников проекта не была бы достигнута, что могло отрицательно сказаться на формировании познавательных УУД.

На этапе самоанализа и защиты участники проекта под руководством учителя подробно проанализировали причины отдельных неудач в постановке и проведении опытов и теоретических исследований. Обсуждалось координирование деятельности внутри каждой группы и обобщение результатов исследования. Понимание ошибок создало

мотивацию к повторной проектной деятельности, способствовало формированию личного интереса к получению новых знаний, делало вклад в формирование личностных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Описание последующих проектов также служит примером формирования всех групп УУД.

Реализация проекта «Лекарственные растения Саратовской области» проходила в три этапа в течение двух учебных лет.

На первом этапе – подготовительном, обсуждалась актуальность выбранной темы проекта и определялись направления исследований.

Второй этап включал в себя исследовательскую работу школьников.

В начале этого этапа проводилось изучение лекарственных растений по иллюстрациям в атласах, фотографиям растений в природе, гербарным образцам. Были выделены виды лекарственных растений, занесенные в Красную книгу Саратовской области. На основе этой работы был составлен список лекарственных растений для дальнейшего детального изучения. Впоследствии, учащиеся были разделены на три группы, каждая из которых получила задание для самостоятельного исследования.

Группам были предложены следующие задания:

- Изучение истории использования лекарственных растений в медицине.
- Изучение терапевтических свойств наиболее распространенных в Саратовской области и широко применяемых лекарственных растений.
- Выявление распространения лекарственных растений в окрестностях города Саратова, изучение правил их сбора и хранения.

На третьем (обобщающем) этапе каждая группа отчитывалась о проделанной работе по результатам собственных исследований на занятии биологического кружка. Данный проект был представлен на Областную экологическую конференцию учащихся в Областном детском экологическом центре города Саратова.

Особую роль в процессе обучения биологии играют исследовательские проекты. Исследовательский проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Такое исследование имеет целью приобретение учащимися навыка исследовательской деятельности, освоения исследовательского типа мышления, формирования активной позиции в процессе обучения. Во время выполнения проекта школьники сами создают, формируют и развивают обучающую ситуацию, при этом обретают самостоятельность.

Исследовательская деятельность по биологии может осуществляться индивидуально или коллективно. Выбор формы проведения исследований определяется познавательными интересами учащихся, а также научной задачей, требующей решения. Научно-исследовательскую деятельность

можно считать высшей ступенью проектной деятельности учащихся. Приобретая навыки практической экспериментальной работы, и работы с различными источниками информации, учащиеся достаточно успешно справляются с научными исследованиями.

В качестве примера приводим научно-исследовательский проект на тему «Луг как экосистема», который проводился учащимися шестого класса в несколько этапов в течение двух недель.

Целью данного проекта было описание особенностей лугов Саратовской области, их экологического состояния и биохозяйственного значения. Исследования проводились на территории суходольного, низинного и пойменного луга, расположенного в селе Казанла Базарно – Карабулакского района Саратовской области во время внеклассной работы по биологии.

На теоретическом этапе проекта по литературным источникам выяснялась информация о луговых растительных сообществах средней полосы России и Саратовской области.

На практическом этапе, учащиеся, выполняющие проект, были разделены на три микрогруппы, каждая из которых получала отдельное задание и оборудование. Задания группам включали в себя описание фитоценозов по определённому плану. Первая группа описывала суходольный луг на склоне холма, вторая – пойменный луг на средней части холма, третья – пойменный луг на низменной части холма. Полное геоботаническое описание проводилось по общепринятым методикам. Для чего в пределах исследуемых участков закладывались пробные площадки. Срезались все растения и определялся их видовой состав. Для определения состава видов беспозвоночных и позвоночных животных применялось визуальное наблюдение и ручной сбор. В ходе выполнения проекта использовались школьные атласы определители.

Защита проекта осуществлялась учащимися в школе после его выполнения. Все группы представили выполненные задания в виде альбомов.

Данная исследовательская работа, проведенная школьниками, дала возможность сформировать исследовательскую компетенцию, познакомила с разнообразием фауны и флоры местности, где проживают учащиеся, развила их интерес к изучению живой природы.

Для подростков (8 класс), отличающихся большей активностью и интересом к самостоятельным исследованиям, были предложены исследовательские проекты «Всем даёт здоровье молоко коровье!» и «Заботимся о животных». Тематика данных проектов исходила из жизненного опыта и интересов данной группы учащихся.

Проект «Всем даёт здоровье молоко коровье!» проводился в течение двух недель, включал информационный (изучение литературы о пользе молока и молочных продуктов), и исследовательский (проведение

анкетирования учащихся школы и опытов по определению качества молока) блоки. Итогом всей работы над проектом стали: проведение выставки молочных продуктов, презентация и буклет о пользе молока.

Учебный проект по теме «Клетка – структурная и функциональная единица жизни» в 9 классе осуществлялся на одном уроке. Целью проекта было изучение строения клетки, её структурных и функциональных единиц.

Для осуществления проекта была организована работа обучающихся в группах. Каждая группа учащихся выполняла задание по одной из перечисленных тем: «Прокариотическая клетка», «Эукариотическая клетка», «Деление клетки», «Особенности строения и отличительные особенности растительной клетки», «Клеточная теория», «Неклеточные формы жизни – вирусы». Основными методическими приемами на уроке были: работа с текстами учебника и дополнительных материалов, фотографиями, рисунками, выполнение теста с последующей взаимопроверкой, ответы на поставленные вопросы по текстам дополнительного материала и формулировка выводов.

Заключительный этап урока включал рефлексию – самоанализ и самооценку.

Темы проектов, предлагаемых старшеклассникам, затрагивают общебиологический материал, нацелены на развитие всей системы исследовательских умений.

Учебный проект «Эволюция биосферы и человек» проводился в рамках изучения темы «Эволюция биосферы и человек» по биологии в 11 классе и был рассчитан на 5 часов учебного времени. Работа над проектом позволила развить у его участников специальные и общеучебные умения, такие как:

- выбор нужной части информации из ее большого потока,
- самостоятельное планирование своей работы,
- решение возникших затруднений,
- обработка, анализ результатов и их осмысление.

Практическая значимость проекта состояла в определении роли человека в эволюции биосферы. Работа над проектом была призвана показать учащимся влияние человека на биосферу, сформировать нетерпимость к потребительскому отношению к природе, нанесению ей ущерба; познакомить с биографией В. И. Вернадского, учением о биосфере и ноосфере. Данный проект позволил развить творческое мышление школьников, умение приобретать знания из различных источников, анализировать факты, делать обобщения, высказывать собственные суждения, критически относиться к чужому мнению.

Реализация проектов была направлена на использование диалога с обучающимися, о котором более подробно отмечается в работе Н.Н. Саяпиной [3].

Таким образом, применение проектной деятельности в любом

школьном возрасте способствует формированию активности и самостоятельности учащихся, развитию их общеучебных умений и навыков (самооценочных, исследовательских, рефлексивных), социально-значимых качеств (умению работать в группе), что отвечает требованиям ФГОС ООО по формированию всех групп УУД, вследствие чего реализуется принцип связи обучения с жизнью и формирует социальную адаптацию обучающихся.

Библиографический список:

1. Малыгина А.С., Насырова И.Е., Решетникова Т.Б. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках биологии в рамках ФГОС //Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Химия. Биология. Экология. 2015. Т.15, вып. 2. С.76-80.
2. Александрова Е.А., Губанова Е.В. Решение витально значимой задачи в контексте продуктивного обучения // [Школьные технологии](#). 2004. № 2. С. 195.
3. Альманах Продуктивное образование: от школьного проекта – к профессиональной карьере. 2008. Выпуск 11.
4. Саяпина Н. Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии / Н. Н. Саяпина, В. Н. Жуклина // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. N 4. С. 207-215.

Design activities of students for biology as instrument of formation of UUD

Aleksandra S. Malygina

FGBOU IN "Saratov State University named N.G. Chernyshevsky "

83, Astrachanskay str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: alexmaligina@yandex.ru

Tatyana B. Reshetnikova

FGBOU IN "Saratov State University named N.G. Chernyshevsky "

83, Astrachanskay str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: rtb-55@mail.ru

Nataliya I. Starichkova

FGBOU IN "Saratov State University named N.G. Chernyshevsky "

83, Astrachanskay str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: natstar-12@mail.ru

In article materials of design activity of pupils of different classes in biology of schools of Saratov and the Saratov region are generalized. Examples of the research projects of a practical orientation executed by schoolchildren at lessons and in extracurricular activities are presented.

Keywords: design technology, design activity, research activity, projects for biology.

References

1. Malygina A.S., Nasyrova I.E., Reshetnikova T.B. Realizatsia sistemno-deiatelnostnogo podkhoda na urokakh biologii v ramkakh FGOS //Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Khimiia. Biologiia. Ekologiia. 2015. T.15.Vyp. 2. S. 76-80.
2. Aleksandrova E.A., Guanova E.V. Reshenie vitalno znachimoi zadachi v kontekste produktivnogo obucheniia//Shkolnie tihnologii. 2004. № 2. S. 195.

3. Almanah Produktivnoe obrazovanie: ot shcolnogo proecta – k professionalnoi kariere. 2008. Vyp.11.
4. Sayapina N.N. Ispolzovaniye dialoga v pedagogicheskom vzaimodeystvii, Vestnik Saratov state technical university. 2006. No. 4. pp. 207-215.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Репринцев

Репринцев Михаил Александрович – аспирант кафедры истории и методики преподавания изобразительного искусства КГУ
Курский государственный университет 350000, г. Курск, ул. Радищева, 33.
ldmentium@mail.ru

Автор обращается к анализу феномена «проектная деятельность» применительно к профессиональной подготовке дизайнеров и иллюстрирует ее развивающие и актуализирующие личностный потенциал студента возможности. Автор показывает возможности проектной деятельности, комплекс психологических условий, обеспечивающих ее эффективность в профессиональной подготовке студентов дизайнерских специальностей.

Ключевые слова: профессиональное образование, психология высшей школы, проектная деятельность, творческий коллектив, творческие способности личности, дизайн-проектирование, композиционное мышление, выразительные средства.

Сегодня уже очевидно, что дизайн прочно вошел в повседневную жизнь человека, предопределяя всю систему его отношений с окружающим миром, оказывая очень мощное влияние на предпочтения человека, осуществляемый им выбор, содержание и характер социального взаимодействия. Действительно, дизайн стал важным фактором в формировании жизненной позиции личности, всей палитры ее отношений с внешним миром и к самой себе. «Дизайн в самом широком понимании этого слова стал неотъемлемым признаком современного общества. Он занимает все новые и новые ниши не только человеческого бытия, но и его сознания. Пройдя путь от штучного ремесленного производства и создания единичных эксклюзивных изделий к серийному промышленному производству вещей, дизайн стал не только определяющим фактором организации предметной среды человека, но и вплотную подошел к решению комплексных социально-экономических и экологических проблем, совершенствованию процессов, условий и элементов жизнедеятельности человека и общества. Это позволяет рассматривать дизайн как универсальную и эффективную социально-ориентированную технологию, поднимающую человечество на новые уровни качества жизни и иные принципы общественных отношений» [2, с. 8].

Однако дизайн не появляется «ниоткуда», внезапно, вдруг, – он является продуктом деятельности человека, профессионала – дизайнера, от позиции которого и понимания цели творческой задачи зависит конечный продукт дизайнерской деятельности, способный влиять на поведения и отношение других людей к содержащимся в дизайн-продукте идеям и смыслам. Следовательно, понимание своей социальной миссии, высокий гуманистический потенциал самого дизайнера определяет и результат его творческой деятельности, способность взаимодействовать с другими людьми, влиять на них, определять их позицию и поведение. Столь высокое понимание миссии дизайнера – не преувеличение, – оно рождается из понимания проникновения дизайна во все сферы человеческого бытия. И чаще всего такое «проникновение» происходит в виде телевизионной картинке, рекламного продукта, упаковки, тенденций моды, одежды, обустройства интерьеров жилища, производственных и офисных помещений – всего того, с чем каждый человек сталкивается ежедневно, чаще всего неосознанно, но фиксируя некую субъективную привлекательность воспринимаемых предметов, их соответствие не только личным вкусам, но и принятым на данный момент в обществе «стандартам» моды. «Предмет дизайна расширяется до проектирования социального события, конструирования стиля и образа жизни, синтеза новых культурных, моральных, социальных ценностей. Опыт развитых государств свидетельствует о том, что дизайн как ключевой элемент современной экономической политики обеспечивает ее устойчивость и конкурентные преимущества на мировом рынке. Приход современных, невиданных ранее, поистине революционных технологий, призванных решать глобальные проблемы, требует специальных условий реализации, их эффективного применения. Отсюда особые требования к среде, организации жизненного пространства, эргономике, комфорту, производственной, эксплуатационной и потребительской безопасности (физической, техногенной, экологической)» [2, с. 10]. Значит, дизайнер уже не только ориентируется на сложившиеся общественные традиции и стереотипы, но и в значительной мере формирует их. А это уже гораздо более высокая степень ответственности творца, когда он становится «властителем умов», когда он предопределяет социальное поведение людей, задавая некий стандарт, эстетическую планку требований к продукту и его потребительским свойствам.

В истории науки идея о том, что дизайн становится мощным идеологическим и психологическим фактором, концептуально оформилась уже достаточно прочно в трудах целого ряда исследователей, среди которых авторитетные специалисты в области социологии, политологии, менеджмента, социальной психологии (Г. Маркузе, Г. Рид, Ф. Рапп, М. Мак-Люэн, Ю. Хабермас, Д. Белл, Э. Тоффлер, Т. Парсонс, Т. Кун, П. Хилл, А. Парфрей, Г. Саймон, К. Джонс, Т. Адорно, Ж. Эллюль, Р. Барт,

П. Вирильо, Г. Гессе, П. Рикёр, Б. Фуллер, О. Хаксли, М. Вебер, З. Бегенау, И. Тэн, Г. Земпер и др.). Активно разрабатываются проблемы влияния дизайна на социальное поведение людей и в отечественной науке (А.П. Бредихин, Д.П. Горский, А.И. Уемов, В.С. Швырёв, В.И. Плотников, Ю.И. Мирошников, О.И. Генисаретский, Г.П. Щедровицкий, А.П. Огурцов, Е.М. Мамчур, Л.Н. Коган, В.С. Библер, О.В. Долженко, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.А. Разумный, В.М. Розин, Л.И. Новикова, Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова и др.). Дизайн и механизмы его психологического влияния на общество в концепциях этих исследователей увязываются со спецификой социокультурной ситуации в обществе, уровнем общественной культуры, характером социально-экономической, политической, ситуации в обществе, традициями духовной культуры, уровнем технологического развития. В этом плане справедливо суждение А.П. Бредихина: «Нарастающее многообразие феноменов современного индустриального и постиндустриального общества глубоко изменяет сущность, природу дизайна, качественно расширяя, раскрывая его возможности во всем – и в формировании единичных предметов, и в воздействии предметного мира на человека через дизайнерски организованную их массовость, комплексность, системность. Современный дизайн становится дизайном среды в широком понимании этого слова» [2, с. 11].

Уровень духовно-нравственной культуры дизайнера напрямую определяет идейно-смысловую суть, общественную ценность и пользу создаваемого им продукта. Очевидно, обретение профессионального опыта студентом-дизайнером не может происходить в отрыве от накопления нравственного опыта, без опоры на важнейшие, экзистенциальные ценности и смыслы национальной культуры. Закрепление такого опыта будущих дизайнеров происходит в процессе выполнения проектной деятельности, в рамках которой проявляет себя весь спектр профессионально-личностных качеств будущего специалиста. И здесь особенно важны гуманистические установки студента, его понимание собственной ответственности за благополучие и судьбу людей, на которых он сможет влиять, создав свой дизайнерский продукт. В проекте сходятся линии взаимодействия преподавателя и его ученика; именно здесь происходит важнейший момент проявления будущим специалистом меры человеческого в нем, его ориентированности на принесение социальной пользы, облаченной в эстетически привлекательную и выразительную форму. Для любого студента проектная деятельность начинается с осмысления концептуальной идеи, смысла, который ему предстоит облачить в привлекательную, дизайнерски (художественно!) изящную форму. Без осмысления идеи, без понимания ее концептуальной сущности проект не может быть выполнен. Это аксиома профессиональной деятельности дизайнера. И вот здесь чаще всего проявляет себя мера «окультуренности» студента, его ориентированности на принесение

социальной пользы, творение добра через созидание красоты.

Развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера не может происходить в отрыве от процесса формирования его общей культуры, приобщения к истории и культуре России. Понятно, что такое сопряжение возможно не только через изучаемые дисциплины, но в гораздо большей степени – через систему специальных творческих проектных заданий, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение высокой теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через проектную деятельность студентов, выполнение ими дизайн-проектов выраженной социальной направленности. Такая направленность обнаруживает себя не только в тематике выполняемых заданий, но и в их содержании, ориентированности на решение важных социальных проблем, организацию коллективной творческой проектной деятельности. Работа в малых творческих группах над разработкой дизайн-проекта – одно из важных психологических условий, определяющих коллективный успех, моделирующих содержание и характер межличностных отношений в студенческой группе, ее сплоченность, организованность, ценностно-ориентационное единство (Л.И. Уманский).

Как строится проектная деятельность? На каких психологических и педагогических идеях возможна ее успешность? Какие психологические новообразования формируются у студентов-дизайнеров в ходе реализации проекта?

Дизайн-проектирование – сложный, многогранный и многоуровневый процесс, обладающий целым рядом психологических особенностей. Разумеется, всякое проектирование начинается с интенсивного мыслительного процесса, обеспечивающего «погружение» дизайнера в проблему, ее всесторонний анализ. На этом этапе очень важны способности дизайнера к систематизации, анализу, обобщению, синтезу, способность к интуиции, предвидению и предвосхищению результата проекта. Такое перспективное видение открывает дизайнеру некий гипотетический образ воображаемого результата, его идеальную модель. Этот процесс воображаемого моделирования хорошо описан в литературе, в мемуарах великих живописцев, зодчих, архитекторов. Достаточно полистать трактаты Л. Альберти, Д. Вазари, Леонардо да Винчи, А. Дюрера, А. Палладио и др. Именно в трудах западноевропейских мастеров чаще всего встречаются упоминания о важности этого начального, стартового этапа работы над проектом. Именно здесь формируется общий замысел, определяются его выразительные средства, возможные варианты решения дизайнерской задачи. Значимость мыслительных процессов на этом этапе подчеркивают такие именитые мастера, как П. Беренс, В. Гропиус, И. Иттен, В. Кандинский, Н. Ладовский, А. Родченко, Ю. Фельтен, П. Чистяков и др. [5, с.15].

В ходе выполнения проекта одним из важнейших способов проверки готовности дизайнера к самостоятельной проектной деятельности является такой вид учебных упражнений, которому в равной мере свойственны как признаки проектного эскиза, так и особенности упражнений развивающих творческие способности учащихся, – клаузура. Клаузура обеспечивает развитие воображения, образного мышления, фантазии, композиционных способностей, навыков яркого отражения творческих замыслов в графике и макете. Начиная с XVI в. клаузурой называются короткие, продолжительностью от 2 до 6 часов творческие задания, широко распространенные в архитектурных, дизайнерских, художественных школах. В первых Академиях архитектуры и искусства объединялись несколько факультетов, на которых обучались архитекторы, художники, фортификаторы, инженеры, скульпторы. Конечно, по каждой из названных творческих профессий читались специальные курсы и проводились практические занятия, обучение рисунку, черчению, живописи, скульптуре осуществлялось по общей программе. Специализация в обучении студентов заключалась в том, что по мере приобретения навыков рисунка и черчения каждый учащийся получал персональные задания и, кроме того, участвовал в работе над проектными заказами своего профессора. В таких проектных мастерских царил дух товарищества и взаимопомощи, студенты старших и младших курсов совместно работали над чертежами, эскизами, шаблонами разрабатываемых деталей, копиями чертежей мастеров дизайна и архитектуры.

В общей массе студентов профессору было сложно определить долю участия каждого ученика в общей работе над проектными композициями, ибо сильные помогали слабым, трудолюбивые восполняли своим рвением нерадивость лентяев. В конце семестра возникала настоятельная необходимость проверки истинных границ знаний и умения каждого студента. В этих условиях и родилась эффективная форма проверки художественных навыков учащихся в процессе исполнения самостоятельных заданий по графике, композиции, черчению и т.д. Каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок (замок по-итальянски «klouso») и предоставляли возможность в одиночку решить поставленную задачу [4, с. 132]. В американских архитектурных и дизайнерских школах аналогичные упражнения носят название «шарабан». Состояние учащегося, исполняющего самостоятельное творческое задание, сравнивается с положением одинокого возницы, управляющего небольшим одноконным экипажем. От умения управлять лошадью и рассчитывать оптимальный темп движения зависит конечный успех путешествия. После 4-6 часов самостоятельной работы студент представлял итог своих творческих исканий в виде «клаузуры» – графической или проектной композиции. Позднее клаузуры проводились в больших аудиториях, где проверялись способности большой группы студентов. Работа исполнялась под неусыпным наблюдением специальных

служителей академии, которые следили за тем, чтобы студенты работали самостоятельно без помощи товарищей. Клаузуры стали общепризнанной формой проверки творческих способностей учащихся в академических школах не только Италии, но и Франции, Германии, Англии, Швеции.

Опыт отечественного дизайн-образования убеждает в том, что традиции академического образования восходят к опыту европейской художественной школы. В начале XX века в Советской России активно распространяются новаторские идеи и веяния, обращенные к творческим поискам в архитектурном формообразовании, в поиске выразительных средств дизайна интерьеров общественных зданий, открываются новые прогрессивные учебные заведения, архитектурные и дизайнерские школы. Во ВХУТЕМАСе и ВХУТЕИНе клаузуры использовались в различных по своей направленности контекстах программ профессоров архитектурного отделения И. Жолтовского, А. Щусева, Н. Ладовского, В. Кринского, А. Веснина, М. Гинзбурга, П. Голосова, К. Мельникова и др. Также активно использовали клаузурные упражнения ведущие педагоги Баухауза, причем каждый из них вкладывал в эти упражнения свой смысл, ставил перед учащимися свои конкретные цели. Особенно широкую известность приобрели упражнения из курсов ведущих профессоров БАУХАУЗа (Моголь Надь, Йоханнес Иттен, Йохан Альбертс, Ганнес Майер). Показательно, что все без исключения мастера архитектуры, дизайна и педагоги находили новые варианты клазурных упражнений, вкладывали в эту форму занятий разный смысл, требовали разнообразных приемов исполнения.

Особенности исполнения клаузуры требуют соблюдения целого ряда правил, как всеобщих для всех разновидностей клаузуры, так и специфичных для отдельных видов клазурных упражнений.

При исполнении клаузуры следует формат бумажного листа, на котором исполняется клаузура, согласовать с целями клазурного задания и временем его исполнения; технику графического исполнения клаузуры избирать в зависимости от целей клаузуры, времени ее исполнения и формата бумаги. Чем меньше времени отпущено на работу, тем проще и эффективнее должны быть технические приемы графики («сухая» техника – уголь, пастель, толстый грифель, сангина и «мокрая техника» – фломастеры с толстым фетром или, если это возможно, коллаж из цветной бумаги с тыльной клеящей стороной. Можно использовать тушь, акварельные краски, гуашь (ограниченно). Возможна смешанная техника. Методику работы над клазурой следует согласовать со временем ее исполнения. Помните, что на эскизирование целесообразно тратить не более 25-30% всего лимита времени, отпущенного на исполнение клаузуры. Остальное время целесообразно использовать для технического исполнения графической композиции.

Клаузура как способ организации проектной деятельности студентов и

сегодня активно используется в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. В частности, в подготовке студентов Курского политехнического колледжа используются клаузуры на темы «Стилизация природных форм», «Эмоции человека», «Состояния природы»; «Афиша к спектаклю»; «Охрана памятников», «Экология», «Вредные привычки» и т.д. Как правило, каждая клаузура является форзаданием к большой учебной работе. Каждое задание выполняется студентом по воображению, без предварительного эскизирования, ибо тема выдаётся в начале клаузуры и студенты не могут подготовиться к работе заранее. Специфика графики клаузуры объясняется коротким сроком ее исполнения, что требует применения простых и эффективных приемов графики. Клаузурная графика вызывает необходимость ревизии ранее приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков, требует исполнения проектных и творческих задач в кратчайшие сроки с отображением самых существенных сторон заданной темы. Опыт такой работы приобретается исключительно в процессе многократного исполнения клаузур, постоянных упражнений в рисунке и проектном эскизировании.

Так, например, в ходе работы над большим учебным заданием «Декоративное панно в интерьере», студентам предлагалось выполнить три формальные композиции на темы: «Город будущего», «Медицина» и «Техника». Эти задания преследовали вполне конкретную цель – приобретение навыков логического выделения существенных свойств и признаков из содержательного объёма общих понятий, их перевода на язык формальной композиции с последующим визуальным выражением с помощью художественно-композиционных средств. Выполнение заданий предполагало детальный анализ студентами содержания понятий «город будущего», «медицина» и «техника», выделение наиболее существенных их свойств и признаков, а также определение принципов разработки проекта, организации и систематизации рабочих понятий по следующим позициям: качественная природа, степень сложности, метрический и пространственный масштаб, объёмно-пространственная структура, пластические и цвето-фактурные характеристики. После этого определялись необходимые формально-композиционные и художественно-образные средства для их комплексного визуального выражения.

Опыт показывает, что студенты хорошо понимают огромную степень важности этих «малогабаритных» творческих заданий, их роль в их профессиональном развитии, но на младших курсах берутся за их исполнение с большой робостью и опасением, – их страшит возможность получить невыразительные, «вялые» работы. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы психологически раскрепостить будущих дизайнеров, «позволить им больше», чем при исполнении долгосрочной учебной работы, направить их творческий потенциал на усиленный мозговой

штурм, на генерацию ярких дизайнерских идей и на смелое, выразительное художественное воплощение задуманного, побудить смелому высказыванию и оформлению собственной идеи, к практическому действию. На этом этапе особенно важна психологическая поддержка студента, эмоциональное раскрепощение, снятие в нем внутреннего психологического «зажима», пробуждение ощущения творческой свободы и полета воображения. Обеспечение этих психологических условий способно принести желаемый педагогический эффект: получить достойные творческие работы, которые одновременно способны чётко показать истинные границы знаний, умений и навыков каждого студента и научить будущих дизайнеров оперативно выстраивать собственную графическую композицию, профессионально решать поставленные творческие задачи.

Конечно, проектная деятельность студентов не сводится только к клаузуре, арсенал возможных вариантов проектов значительно шире и предполагает постепенное углубление их профессионального опыта, освоение всего комплекса профессионально-личностных качеств дизайнера. Но при этом клаузура остается проверенным и апробированным многовековой академической практикой образовательным средством, позволяющим решать задачу подготовки социально ориентированных, профессионально грамотных дизайнеров, понимающих меру своей ответственности за облик мира, в котором им предстоит жить.

Библиографический список

1. Барышева В.Е. Актуальные вопросы дипломного проектирования в современных условиях // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. научно-практ.конф. / под ред. А.П. Бредихина. Курск, 2010. С.75-79.
2. Бредихин А.П. Современное состояние дизайна и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. научно-практ.конф. / под ред. А.П. Бредихина. Курск, 2010. С.8-14.
3. Кларк П., Фриман Д. Дизайн. М., 2003. 144 с.
4. Курьерова Г.Г. Феномен дизайн-образования в Италии // Подготовка дизайнеров за рубежом. М., 1986.
5. Фильчакова Ю.А. Воспитание искусством (Развитие проектной культуры у подростков) // Внешкольник. 2000. №7-8. С.12-16.
6. Чернышев О.В. Формальная композиция. Творческий практикум. М., 1999. 312 с.
7. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? / пер. с англ. И.В. Павловой. М., 2005.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8.

The project activity of students in system of means of professional and personal development of future designers

M.A. Reprintsev

Mikhail A. Reprintsev – graduate student of history and teaching methods visual arts, Kursk State University, Kursk

The author refers to the analysis of the phenomenon of "project activity" in relation to the training of designers and illustrates its developing and actualizing personal potential student opportunities. The author shows the possibility of project activities, the complex psychological conditions to ensure its effectiveness in the training of students of design specialties.

Keywords: professional education, psychology high school, project work, creative team, creative abilities of the individual, design engineering, compositional thinking, expressive means.

Bibliography:

1. Baryshev V.E. Topical issues of diploma projects in modern conditions // Design and Design Education in the multicultural environment of the present: Materials of Intern. Scientific-practical conference. / Ed. A.P. Bredikhin. Voronezh: Publishing house of Kursk. state. University Press, 2010. P.75-79.
2. Bredikhin A.P. The current state of design and design education in Russia: pro-problems, trends, prospects // Design and Design Education in policulturing space present: Materials of Intern. Scientific-practical conference. / Ed. A.P. Bredikhin. Voronezh: Publishing house of Kursk. state. University Press, 2010. P.8-14.
3. Zhuravlev, A.L. The collective subject: the main features, levels, psychological types // Psychological magazine. 2009. T. 30, number 5. P. 72-80.
4. Clark P., Freeman D. Design. M.: AST: Astrel, 2003. 144 p.
5. Kurerova G.G. The phenomenon of design education in Italy // Prepare designers abroad. M., 1986.
6. Maslow A.G. Motivation and personality. SPb.: Eurasia, 2001. 478 p.
7. Newark K. What is graphic design? / Per. with Eng. I.V. Pavlova. M.: AST: Astrel 2005.
8. Orlov A.B. Psychology and the essence of man: paradigms, traditions, practices. - M., 2002.
9. Petrovsky A.V. Personality. Activities. The team. - M., 1982. 255 p.
10. Umansky L.I. Psychology students organizational activity: Study in Training Manual for students of pedagogical institutes. M.: Education, 1980. 160 p.
11. Filchakova Y.A. Education art (development of design culture in undergrowth Cove) // Vneshkolnik. 2000. №7-8. P.12-16.
12. Chernyshev O.V. The formal composition. Creative workshop. M.: Harvest, 1999. 312 p.
13. Shabanov N. Artistic traditions of Kursk region in the Russian history and culture of the world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of the XII International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. V.2. Kursk: LLC "Dream", 2016. 544 p. P.41-45.
14. Shabanov M.N. Traditional Russian artistic culture of the world: the dialectic of the general and special // Social education of youth on the basis of the traditional values of the Russian World: Proceedings of the XII International Scientific-Practical Conference con / ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. V.2. Kursk: LLC "Dream", 2016. 544 p.,P.31-41.
15. Shadrikov V.D. New professional model: an innovative training and competent officer of-approach // Higher education today. 2004. №8.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ ДЕЙСТВОВАТЬ «В УМЕ»

И.Г. Сухин

Сухин Игорь Георгиевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия, 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
E-mail: suhin_i@mail.ru

В статье раскрываются научный, дескриптивный и процессуально-деятельностный компоненты «Технологии развития способности действовать “в уме” с использованием шахматного материала» («Шахматно-задачной технологии»). Указываются идеи продуктивного образования и холизма, которые использованы при ее разработке, а также ее научные основы. Детализируются организационные и процессуальные условия, необходимые для реализации «Шахматно-задачной технологии», а также условия, значимые для продвижения шахмат как учебной дисциплины в системе образования. Отмечается, что данная технология применяется в обеспечение отечественного курса «Шахматы – школе». Приводятся регионы РФ, в которых апробирована рассматриваемая технология.

Ключевые слова: мышление, обучение, педагогическая технология, развитие.

Одной из активно разрабатываемых в последние годы стала концепция продуктивного обучения («productive learning»), базовый принцип которой – «обучение через деятельность» («learning by doing»). Вдохновителями продуктивного обучения в европейских школах стали немецкие ученые Й. Шнайдер и И. Бем.

Много внимания уделяла этой теме Н.Б. Крылова, которая, в частности, актуализировала ряд ее положений и отмечала, что при продуктивном обучении: 1) формируется единый процесс обучения, учения и практической деятельности; 2) учитывается, что невозможно одинаково успешно научить всех одному и тому же; 3) большое значение придается педагогической поддержке, мотивации учащихся и групповой рефлексии; 4) меньше внимания, чем в традиционной школе, уделяется устной и письменной информации (так как у разных учеников разные системы восприятия, причем число учащихся, эффективно усваивающих информацию в письменной форме, не более 10%) [1].

Выше выделены те положения, которые оказали влияние на разработку отечественной педагогической технологии – «Технологии развития способности действовать “в уме” с использованием шахматного материала» («Шахматно-задачной технологии»).

Под педагогической технологией будем понимать набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которые

системно используются в образовательном процессе на основе конкретных психолого-педагогических установок.

Термин «продуктивность» применительно к продуктивному обучению имеет ряд значений. Одно из них предполагает результатом обучения конкретный продукт – в том числе интеллектуальный. Другое – характеризует эффективность интеллектуальной жизни учащихся, которую подчеркивают сопутствующие словосочетания «продуктивность мышления», «продуктивность интеллекта».

При этом значимую роль в развитии мышления играет выявленная Я. А. Пономаревым способность действовать «в уме», во внутреннем плане. Ученый установил, что эта способность является одной из универсальных характеристик человеческого сознания, одним из важнейших показателей общего развития психики человека, которая не относится ни к одному из традиционно выделяемых психических процессов, а представляет собой нерасторжимое единство воображения, внимания, памяти и мышления. Я.А. Пономарев выявил, что эта способность: 1) не сводится к простому накоплению знаний и умений; 2) диагностируема; 3) реально развивается в процессе обучения [2].

Оставалось найти адекватное средство для развития данной способности и разработать соответствующую технологию обучения. Этим средством стали шахматные фигуры и правила шахматной игры. На их основе разработана система занимательных дидактических заданий и игр, ставшая основой курса «Шахматы – школе», а в дальнейшем детализирована шахматно-задачная педагогическая технология.

«Шахматно-задачную технологию» можно отнести к любой из следующих групп, указанных в классификации Г.К. Селевко: 1) технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся; 2) технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала; 3) технологии развивающего обучения [3].

Структура педагогических технологий включает три взаимосвязанных основных компонента: научный, дескриптивный и процессуально-деятельностный.

Научный – подразумевает серьезную опору на науку, является детально научно проработанным решением важной для системы образования научной проблемы и основывается на достижениях педагогической теории и практики [3].

«Шахматно-задачная технология» базируется на системно-деятельностном подходе, предполагающем развитие личностных качеств учащихся на основе усвоения универсальных учебных действий и учет их индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей. В современном мире активность учащихся осознается как база для достижения целей обучения, и происходит сближение позиций ученых,

придерживающихся конструктивистского и деятельностного подходов. С этих позиций «Шахматно-задачная технология» поддерживает баланс между диалектичностью холизма и линейностью аналитического мышления [4].

Продемонстрируем реализацию идей холизма. Многие шахматные задачи-головоломки подтверждают постулат холизма о том, что целое больше его частей. В этих задачах ладья (ее сила оценивается в 4,5 очка) и слон (3 очка) часто противоборствуют на фрагментах шахматной доски ферзь, сумма ходов которого на пустой доске равна сумме ходов ладьи и слона. Однако почти всегда верх берет ферзь, так как его шахматная сила оказывается не 7,5 очков ($4,5 + 3$), а 9, подтверждая базовый тезис холизма.

Непосредственно рассматриваемая технология базируется на культурно-исторической теории формирования высших психических функций Л.С. Выготского, согласно которой культурное развитие человека есть формирование и развитие в совместной деятельности и общении высших психических функций, формирующихся в результате интериоризации (переходе во внутренний план) внешних форм деятельности. Внешние действия с реальными предметами после ряда последовательных преобразований переносятся во внутренний план [5].

Второй научной опорой стала теория поэтапного формирования умственных действий, созданная П.Я. Гальпериним. В соответствии с ней: 1) отработка каждого умственного действия начинается с практического действия с материальными предметами; 2) потом реальный предмет заменяется его схемой; 3) затем действие выполняется с помощью громкой речи; 4) действие проговаривается «про себя»; 5) действие полностью интериоризируется и, качественно изменяясь, становится действием «в уме» [6].

Третьей научной опорой стали исследования Я.А. Пономаревым способности действовать «в уме», которая рассматривается им как ключевое условие развития интеллекта. Ученый выделил пять этапов ее развития: 1) ученик не может подчинять свои действия задаче, выраженной словесно; 2) словесно поставленная задача решается только с помощью манипулирования предметами; 3) ученик манипулирует представлениями предметов, но не может устойчиво подчинять эти манипуляции требованиям задачи; 4) в итоге проб и ошибок ученик находит решение и при повторных действиях уже соотносит каждое действие с условиями задачи; 5) ученик анализирует структуру задачи и строит на ее основе ход решения, которому подчиняет все свои действия [2].

Второй компонент структуры – дескриптивный (формализованно-описательный): технология предстает как модель, описание (вербальное, текстовое, схематичное) цели, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов [3].

Урок по «Шахматно-задачной технологии» – совместный акт

сотворчества педагога и учащихся с использованием материалов курса «Шахматы – школе»: учебников, рабочих тетрадей, задачник, сказок, логических головоломок и т. п. Первичное усвоение материала обеспечивается информационно-рецептивным методом. Навыки и умения формируются информационно-репродуктивным методом. Опыт творческой деятельности – применением методов проблемного обучения (исследовательского, эвристического, проблемного изложения). Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру – через соотнесение средств обучения с потребностями и мотивами детей. Для этого разработана система развивающих задач, в процессе решения которых происходит тренинг известных способов деятельности и обретение опыта творческой деятельности.

Третий компонент структуры – процессуально-деятельностный: технология предстает как сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организация, реализация целей и анализ результатов [3].

Чтобы урок стал здоровьесберегающим, ученики решают занимательные задачи, а не играют друг с другом, – поэтому проигравших нет. Задачи – занимательные, нестандартные, требующие творческого подхода. Во многих из них кажущийся очевидным путь ведет в тупик. Основу работы педагога составляет организация процесса решения учениками шахматных задач-головоломок. Учащиеся решают, а педагог контролирует ход решения. Те из учеников, которые нашли ответ первыми, становятся помощниками учителя и помогают проверять решение у остальных. Большим недостатком работы учителя в школе является то, что нередко упускается из виду самое главное, – то, что лежит между условием задачи и ее ответом. Педагоги часто довольствуются получением правильного ответа, не интересуясь ходом рассуждений ученика. При работе по «Шахматно-задачной технологии» ключевым становится именно акцент на ход мыслей ребенка, который привел его к правильным или к неправильным выводам.

Подобно тому, как каждый ребенок в определенный период жизни берет в руки карандаш, но лишь немногие становятся профессиональными художниками, так и каждый из детей должен соприкоснуться с шахматами не для достижения спортивных успехов, а чтобы взять из них то ценное, что они могут дать. Для этого и разработана «Шахматно-задачная технология».

Основная трудность проведения уроков шахмат в школе состоит в том, что в отличие от спортивных секций здесь педагог имеет дело с немотивированными детьми и даже порой с детьми, имеющими отрицательную мотивацию. Последнее случается, если дома родители все время обыгрывают ребенка, полагая, что закаляют его характер. На самом деле такой подход закаляет лишь примерно 2-3% детей-бойцов, а у

остальных нередко приводит к формированию отрицательной мотивации. При использовании «Шахматно-задачной технологии» этой проблемы не существует, так как технология обучения – задачная, и проигравших учеников нет.

В соответствии с «Шахматно-задачной технологией», каждый урок – это одновременно: 1) урок-сказка; 2) урок-театр; 3) урок-игра (Я. Коменский призывал дарить знания, шутя и играя; основа его подхода – «Школа-театр», «Школа-игра»); 4) урок-смех; 5) урок-тайна; 6) урок-удивление; 7) урок-сотворчество; 8) урок-здоровьесбережение.

Для достижения заявленных целей желательны выполнение организационных и процессуальных условий.

В число организационных условий входят: 1) уроки организуются так, чтобы не было проигравших; 2) преобладающей формой организации учебного процесса является задачная; 3) широкое привлечение сказок и головоломок; 4) использование элементов театрализации; 5) создание обстановки тайны, сюрприза.

В число процессуальных условий входят: 1) использование в учебном процессе не только всей шахматной доски, но и ее фрагментов; 2) чередование выполнения заданий на доске, на ее фрагментах и на диаграммах; 3) длительная «доматовая» стадия обучения (до объяснения термина «мат»).

Условия, значимые для продвижения шахмат как учебной дисциплины в системе образования (с использованием «Шахматно-задачной технологии»): 1) поддержка органами власти; 2) приобретение демонстрационной доски и необходимого количества учебно-методических комплектов для каждого года обучения по трех-четырёхлетнему курсу «Шахматы – школе» (в их состав входят программа, учебник для учеников, пособие для учителя, задачник, рабочие тетради и тетрадь для проверочных работ); 3) подготовка и переподготовка кадров.

Важнейшим аспектом обучения педагогов является организация курсов повышения квалификации: на них 10% времени занимает знакомство с правилами шахмат и 90% – обучение технологии проведения уроков. Только за последние годы «Шахматно-задачной технологии» обучены педагоги на курсах повышения квалификации, проведенных в Ханты-Мансийском автономном округе (2009-2015), Москве (2010-2012), Ямало-Ненецком автономном округе (2011), Пензенской области (2011), Курганской области (2011-2015), Челябинской области (2011–2016), Республике Саха (2012-2016), Кемеровской области (2013-2015), Самарской области (2013), Республике Тыва (2013-2014), Калужской области (2013-2015), Забайкальском крае (2014-2016) и Республике Татарстан (2015).

Библиографический список:

1. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Основные идеи продуктивного образования // Новые ценности образования: как работает продуктивная школа? М., 2003. Вып. 4 (15). С. 3-10.
2. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967. 264 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.
4. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления : сравнение холистического и аналитического познания. М., 2011. 68 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
6. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР . Т. 1. М., 1959. С. 441-469.

Implementing productive learning ideas in the technology of developing the ability to act «in mind»

I.G. Sukhin

Igor G. Sukhin – Ph.D. (Pedagogics), Senior Scientific Associate, Federal State Budget Scientific Institution «Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy Education», 5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, Russia
E-mail: suhin_i@mail.ru

The article reveals scientific, descriptive and process-activity components of the «Technology of Developing the Ability to Act “in Mind” with the Use of Chess Material» («Chess Problem Technology»). It shows productive education and holism ideas used to develop the technology and brings out its foundations. The paper provides details of organizational and procedural conditions required to implement the «Chess Problem Technology», as well as conditions that are essential to the practice of promoting chess as a subject in the system of education. It is noted that this technology is applied to support the Russian course «Chess for Schools». The article contains a list of regions of the Russian Federation where the technology under consideration has been tested and approved.

Key words: thinking, learning, teaching technology, development.

References:

1. Krylova N.B., Leont'eva O. M. Osnovnye idei produktivnogo obrazovanija (Main ideas of productive education) // Novye cennosti obrazovanija : kak rabotaet produktivnaja shkola? (New educational values: How does the productive school work?). Moscow, 2003. Iss. 4 (15), pp. 3–10 (in Russian).
2. Ponomarev Ja. A. Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitie (Knowledge, thought, and mental development). Moscow, 1967. 264 p. (in Russian).
3. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii (Modern educational technologies). Moscow, 1998. 256 p. (in Russian).
4. Nisbett R., Peng K., Choj I., Norenzajan A. Kul'tura i sistemy myshlenija : sravnenie holisticheskogo i analiticheskogo poznanija (Culture and systems of thinking: comparison of holistic and analytical cognition). Moscow, 2011. 68 p. (in Russian).
5. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka (Psychology of human development). Moscow, 2005. 1136 p. (in Russian).
6. Gal'perin P.Ja. Razvitie issledovanij po formirovaniju umstvennyh dejstvij (Development of research on the formation of mental actions) // Psihologicheskaja nauka v SSSR (Psychological Science in the USSR). Moscow, 1959, vol. 1, pp. 441–469 (in Russian).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА: СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ»: МЕТОДОЛОГИЯ И УПРАВЛЕНИЕ СЕТЕВЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ

Н.Е. Орлихина, Е.Н. Лебедева

Орлихина Наталья Евгеньевна – доктор пед. наук, профессор кафедры психологии и педагогики, ЧОО ВО-Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», г. Тула, ул. Рязанская, д.1.

E-mail: Natalia.Orlihina@tulaoblduma.ru

Лебедева Елена Николаевна – директор муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 5 «Мир детства», г. Тула, ул. Бондаренко, 17.

E-mail: tsentr5@mail.ru

В статье раскрываются принципы, методологические подходы к проектированию пространства детства и условия, обеспечивающие эффективность управления сетевым взаимодействием. Рассматривается проектирование, как процесс, связанный с системным преобразованием действительности и как результат интегративной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, пространство, управление сетевым взаимодействием.

Воспитание человека культуры, духовно-нравственного, созидателя и гуманиста, способного «творить ноосферу» (Н.Н. Моисеев) – это главная задача современного образования, которому в условиях социально-экономической модернизации страны отводится первостепенная роль.

По утверждению академика РАН Н.Н. Моисеева, «человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей», поэтому «духовный мир, человеческий интеллект становится фактором, все более определяющим судьбу человечества и цивилизации» [1].

В выступлении 19 сентября 2013 года на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «...главное, что будет определять успех, – это качество людей, качество общества интеллектуальное, духовное, моральное... Именно образованные, творческие, физически и духовно здоровые люди, а не природные ресурсы или ядерное оружие, будут главной силой России этого и последующего веков» [2].

Мир будущего – это мир инноваций, сложный мир, но вместе с тем креативный. Это мир неопределенности, а также больших возможностей. Новые условия, новые задачи требуют новых перспективных социально-значимых проектов.

С 2012 года в Тульской области реализуется социально-педагогический проект «Пространство детства: современность и будущее». Проект – инновационный, выводящий на перечень вопросов и проблем, которые требуют выработки консолидированных решений.

Стратегическая цель проекта – создание в регионе качественно новых условий для развития ребенка в интересах его личностного роста, позитивной социализации в обществе, создание перспективной инновационной практики в решении проблем детства.

Проектирование – процесс, связанный с системным преобразованием действительности. Пространство – результат совместной, интегративной деятельности. Основным механизмом создания пространства является взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием социально-педагогических задач, принципами и подходами к воспитанию ребенка в сложном многополярном мире. В этой связи учреждения социальной сферы выступают системообразующим фактором в создании пространства детства.

Пространство позволяет обмениваться смыслами деятельности. Созидательная, образовательная, социокультурная деятельность выступает как способ воспитания Человека культуры, развития каждого жителя муниципалитета. Включаясь в развитие культуры города, человек сам формирует у себя качества человека культурного, саморазвивается, через субъект-субъектный диалог обретает жизненные смыслы. Поэтому пространство должно предоставить человеку возможность вписаться во все компоненты культуры, включиться во все виды жизнедеятельности города. Диалог систем образования, культуры, спорта, здравоохранения ведет к взаимообогащению культур, к установлению горизонтальных связей, отношений, к формированию чувства общности.

Воспитательное пространство – это результат процессов дифференциации и интеграции. Дифференциация придает мозаичность, а интеграция увязывает его в единое целое. Целостность пространства может быть задана комплексом программ, где сформированы концептуальные основания, направления и содержание деятельности, а также определены ресурсы кадровые, финансовые, материальные, информационные, а главное – временные.

Проблемы воспитания возможно решать только в комплексе и если наладить реальное межведомственное взаимодействие, создать инфраструктуру воспитательного пространства за счет создания кооперационных, координационных и информационных связей между службами, занимающимися с детьми в пределах муниципалитета. Системообразующие отношения отражают то поле диалога (точнее полилога), который происходит, (а, если его нет, то нет и воспитательного пространства) между сложившимися воспитательными системами. В муниципалитете на первом этапе складывается единое развивающееся

образовательное пространство, на основе которого затем формируется территориальное воспитательное пространство [3].

Целостность пространства задается комплексом программ, где сформированы концептуальные основания, направления и содержание деятельности, а также определены ресурсы: кадровые, финансовые, материальные, информационные, а главное – временные.

Реализация социально-педагогического проекта «Пространство детства: современность и будущее» – важная составляющая часть региональной социальной политики – это новые технологии, это реальность в решении проблем детства и поддержки семьи.

Характерная особенность – системное развитие сетевого взаимодействия инновационных площадок в целях проектирования регионального пространства детства.

Анализ научной литературы, многолетний опыт исследовательской и управленческой деятельности показали, что сетевая организация – системная инновация, которая позволяет получить эффективный результат деятельности в сжатые проектные сроки. Именно сетевая организация открывает новые возможности для повышения качества работы через развитие интеграционных процессов, эффективного использования совокупности ресурсов (временных, интеллектуальных, информационных, человеческих, материальных, финансовых) в условиях их ограниченности, личностного и профессионального роста кадров, развития партнерских отношений и долговременного стратегического сотрудничества и сотворчества субъектов регионального, российского и международного социокультурного и образовательного пространства.

Региональная система сетевого взаимодействия, базисом для которой выступили системный, синергетический, ноосферный, аксиологический подходы; совокупность законов синергии, развития, разнообразия и полноты составляющих элементов; принципов гуманизации, открытости, интеграции, регионализации, опережающего развития, партнерства во имя ребенка, экологичности (не навреди!), со-бытийности, открыла новые возможности для творческого роста педагогических коллективов; эффективного использования ресурсов, развития социального партнерства, обуславливающих творческую, созидательную, проектную деятельность [4].

Развитию инновационного потенциала участников сетевого взаимодействия способствовали: наличие объединяющей стратегической цели социально-педагогического проекта; коммуникационного пространства взаимодействия, позволяющего обмениваться смыслами, эмоциями, ценностями; наличие множества узлов сети, представленных инновационными площадками, среди которых дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования детей, подразделение волонтерского движения, учреждения

культуры, социально-реабилитационные центры; наличие базовых площадок сети, обладающих опытом проектирования воспитательных систем учреждений, ценностно-смыслового взаимодействия с социумом; подготовка проектной команды региона и ее целенаправленная научно-методическая поддержка; открытость инновационных площадок друг для друга, выражающаяся в наличии сайтов, возможности участия субъектов сетевого взаимодействия в реализации непрерывного процесса повышения квалификации в рамках научно-методических семинаров, в разработке современных технологий, апробации социокультурных практик в работе с современными детьми, их родителями (законными представителями) с учетом вызовов будущего; формирующееся экспертное сообщество по вопросам детства.

Главным ресурсом развития инфраструктуры сети являются кадры – воспитатели, педагоги, руководители, преподаватели, способные создавать новшества, реализовывать их и управлять их продвижением в массовую педагогическую практику.

Управление сетевым взаимодействием было направлено на: создание информационного пространства в регионе по проблемам детства, способствующего координации деятельности различных субъектов воспитания; развитие реальной практики социального партнерства образовательных институтов с семьей и другими общественными субъектами в решении задач позитивного развития детства; развитие диалога науки и практики через разработку и внедрение современных подходов в работе с детьми и молодежью в регионе; развитие привлекательных для ребенка событий, форм, технологий, в которых «культивируется» социально-приемлемый образ жизни и создаются благоприятные условия для вхождения детей и молодежи в будущее; включение детей и молодежи в процесс социального развития региона; формирование открытой инфраструктуры инновационной деятельности; поддержку коллективного сотрудничества и сотворчества; включение детей в процесс развития региона.

Вектор развития – от межведомственного взаимодействия к системным интеграционным процессам, к новому качеству деятельности.

Следует отметить динамизм проектной деятельности, активные действенные шаги по проектированию муниципальных программ «Муниципалитет, дружественный детям», открытие новых детских садов, среди которых «Мир детства», «Радость моя» и др., в которых созданы условия для проектирования индивидуальной траектории развития каждого ребенка, включая как одаренных детей так и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Создание в Тульской области образовательных центров, которые объединили в системе непрерывного образования детские сады, школы позволило значительно расширить спектр дополнительных услуг с учетом

развивающихся образовательных потребностей детей и социума. Знаковым стало открытие в 2016 году Суворовского училища, деятельность которого будет направлена на системное гражданско-патриотическое воспитание молодежи.

Спектр проектов, по реализации которых работают инновационные площадки: «Мир детства, игры и игрушки», «Воспитательное пространство детства как фактор успешной социализации личности», «Мегамолл увлечений в условиях малого города», «Растим таланты», «Круги заботы», «Мой выбор», «Союз неравнодушных», «Рука в руке», «Патриотизм XXI века», «Город, который строим МЫ», «Сфера созидания», «Спектр детства» и др. свидетельствует о многогранности направлений проектной деятельности.

Проектирование пространства детства способствовало тому, что апробированы и реализуются: технологии работы с детьми и их социализации, основанные на возможностях формирования ребенком собственной модели поведения и самоопределения в динамичных условиях открытой социальной среды (социально-образовательные проекты, детские и молодежные переговорные площадки); технологии, ориентированные на проблемный и проектный методы, содействующие формированию у подрастающего поколения собственной позитивной позиции, культуры самоопределения в деятельности, правовой культуры; технологии «встреч» взрослых и детей по обсуждению вопросов внутришкольной жизни, макро и микросоциума; детские среды: детский и молодежный парламент; детское сетевое телевидение, информационное агентство, физико-математическое сообщество; «внешкольные» среды образовательных учреждений за счет координации деятельности учреждений образования и других социальных институтов; программы воспитания, направленные на формирование исторической памяти, адекватное отношение к современным социокультурным проблемам с возможностями их решения, развитие социальной ответственности и способности к активному социальному действию детей и молодежи; новая модель организации дополнительного образования детей, работающей в пространстве детства будущего, которая предоставляет ребенку возможность пробовать свои силы в самых разнообразных видах деятельности, созвучных миру детства и ориентированных на его развитие; модели, объединяющие усилия учреждений образования, различных ведомственных структур, органов власти, некоммерческие организации, позволяющие решать задачи развития детей и молодежи; практика партнерства и взаимодействия образовательного учреждения с семьей, выраженная в различных направлениях деятельности, организационно-структурных формах (проект поддерживают более 100 партнеров); практика тьюторского и волонтерского сопровождения детства.

Социально-педагогический проект Тульской области «Пространство

детства: современность и будущее» активно транслируется за пределами региона.

Таким образом, в рамках пространства формируется новая система взаимодействий, которая позволяет разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу муниципалитета, региона инновационные социообразовательные проекты, новое содержание воспитания, гуманистические технологии воспитания, механизмы управления и реализации государственной политики в интересах детей.

Библиографический список

1. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М., 1990. 351 с.
2. Выступление на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» 19 сентября 2013 года. URL: <http://kremlin.ru/news/19243>
3. Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: сборник научных статей/ под общ. ред. А.Е. Баранова. Тверь, 2015. 378с.
4. Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук /Рос. гос. соц. ун-т. М., 2006. 38 с.

Socio-pedagogical project "the space of childhood: present and future": methodology and management of network interaction

N.E. Origina, E.N. Lebedeva

Origina Natalia E. – Ph. D., Professor, Department of psychology and pedagogy, Choo-Association "Tula University (TEI)", Tula, Ryazan street, d. 1.
e-mail: Natalia.Orlihina@tulaoblдума.ru

Lebedeva E. N. – Director, municipal budget preschool educational institution "child development Centre – kindergarten № 5 "the World of childhood", Tula, Bondarenko street, 17,
e-mail: tsentr5@mail.ru

The article reveals the principles, methodological approaches to designing spaces of childhood and the conditions that ensure effective management of network connectivity. We consider the design as a process associated with the system transformation of reality and, as a result of integrative activities.

Keywords: design, space, managing the network interaction.

References

1. Moiseev N.N. Chelovek i noosfera. M., 1990. 351 s.
2. Vystuplenie na itogovoj plenarnoj sessii mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba «Valdaj» 19 sentyabrya 2013 goda. URL: <http://kremlin.ru/news/19243>
3. Vospitanie v sociokul'turnoj real'nosti malogo goroda: vektory razvitiya i resursy: sbornik nauchnyh statej/ pod obshch. red. A.E. Baranova. Tver', 2015. 378s.

4. Orlihina N.E. Razvitiye regional'noj sistemy setevoy organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk /Ros. gos. soc. un-t. Moskva, 2006. 38 s.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.А. Костенко, Н.Г. Недогреева

Костенко Юлия Константиновна – учитель информатики, Частное общеобразовательное учреждение «Лицей-интернат естественных наук», 410056, г. Саратов, ул. Советская, 60;
e-mail: lyoulka@mail.ru

Недогреева Наталия Герасимовна – доцент, канд. пед. наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83;
e-mail: nata-ned@mail.ru

В статье приведены результаты исследования основных психолого-педагогических особенностей развития учащихся старшего школьного возраста, выявлены основные причины возможного снижения работоспособности, повышения уровня тревожности, занижения уровня самооценки старшеклассников. Приведены современные методы и технологии организации внеурочной деятельности в аспекте требований нового стандарта, основанные на продуктивном сотрудничестве старшеклассников, направленные на решение образовательных и развлекательных потребностей учащихся, способствующие продолжению формирования личности и преодолению главных проблем ранней юности.

Ключевые слова: старшеклассники, продуктивное сотрудничество, внеурочная деятельность.

Старший школьный возраст (16-17 лет) принято относить к ранней юности. Для ученика это новый этап, существующий между детством и зрелостью, когда он оказывается на пороге реальной взрослой жизни. Этот возраст характеризуется наступлением физической и психической зрелости, возрастает работоспособность, происходит интенсивное формирование свойств личности. Это время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний [3, с. 77]. От прохождения этого этапа зависит, насколько будет самостоятелен, активен, энергичен, независим, творчески и интеллектуально развит человек в будущем.

На этапе изменения всех сторон психической деятельности, при котором включаются различные формы сознания, процесс развития может протекать по-разному: напряженно, плавно и размеренно, быстро и скачкообразно, в мучительных поисках. В такие моменты особенно важны

две линии общения. Первая – это общение со значимыми взрослыми, особенно с родителями, учителями, старшими знакомыми, которые выступают в роли наставников, с ними обсуждаются перспективы будущей карьеры, создания семьи, проблемные ситуации и пути их разрешения. Близкий взрослый рассматривается как идеал, чьи личностные качества выступают как эталоны, и используются старшеклассником при общении. Вторая – это дружественное и любовное общение со сверстниками. Оно необходимо для становления самоопределения, исполняет интимно-личностные, исповедальные функции и основано на внутреннем мире. Благоприятность протекания глубоких отношений определяет важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет ценить и любить уже взрослый человек [2, с. 118-129].

Но не стоит забывать и про образовательные заведения, где учащийся проводит большую часть времени. На них ложится огромная ответственность, т.к. от компетентности педагогов и администрации школы зависит уровень академических, практических и житейских знаний. В период, когда восприятие учащихся характеризуется целенаправленностью, внимание становится более устойчивым, память более специализированной, развивается способность длительно сосредотачиваться и не обращать внимание на отвлекающие раздражители, удается распределять и переключать внимание, при этом особенно актуальной считается работа по подготовке к единому государственному экзамену, учеба начинает рассматриваться как предпосылка будущей профессиональной деятельности, отсеиваются ненужные дисциплины, появляется сознательное отношение к учению. Преобладающее значение в познавательной деятельности обретает абстрактное мышление, а также стремление понять не только сущность изучаемых предметов и явлений, но и их причинно-следственные связи. Такие особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения.

В ранней юности учащиеся составляют жизненный план, включающий в себя профессиональное и личностное самоопределение, что является центральным новообразованием личности и предполагает некоторые самоограничения. Старшеклассник сталкивается с необходимостью выбора профессии и оценки своих объективных возможностей. Как следствие, в преддверии школьного выпуска происходит отказ от беспочвенных надежд или проявление малодушия, которые способствуют изменению жизненных планов, занижению уровня притязаний. Десятиклассники, в отличие от одиннадцатиклассников, обладают более устойчивой, высокой, сравнительно бесконфликтной адекватной самооценкой, отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности, они не слишком тревожны. В выпускном классе ситуация становится более напряженной, учащиеся сталкиваются с кризисом 17-летнего возраста – у каждого он индивидуален,

но в большинстве случаев сопровождается легкими страхами, связанными с поступлением в высшее учебное заведение и выбором профессии, новой жизнью, армией, общением с новыми людьми. Это зависит как от уровня академических знаний, так и коммуникативных умений учащихся. В этой ситуации помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности [2, с. 129-132].

В связи с этим образование учащихся старшего школьного возраста не может быть сведено лишь к подготовке к экзаменам, во время которой старшеклассники практически не имеют свободного времени: первую часть дня проводят в школе, вторую – на дополнительных занятиях у репетиторов. Такой режим жизни способствует высокому уровню утомления, снижения работоспособности и физиологического состояния в целом. Конечно же, в такой высокоактивной академической обстановке дети сталкиваются с эмоциональным выгоранием, изменяется самооценка, повышается уровень тревожности. Образовательный процесс требует поиска новых, лояльных путей развития способностей старшеклассников, как среды совершенствования индивидуально-психологических особенностей личности через повышение мотивации осуществления продуктивного сотрудничества со сверстниками и сознательным рефлексивным применением знаний и умений.

В своем большинстве у старшеклассников имеются устойчивые познавательные интересы. Особый характер приобретает деятельность, способствующая формированию общественно-полезных профессиональных интересов личности. Старшеклассники, в силу специфики их познавательной (учебной и трудовой) деятельности, включаются в поиск межнаучных связей, переносят знания из одного предмета в другой и комплексно их применяют [5, с. 9]. Для познавательной деятельности учащихся старших классов характерны осознание целей и полимотивированность, ведущими мотивами становятся познавательные и социальные, проявляется избирательность учебных действий, предпочтительны самостоятельные формы занятий, в групповом сотрудничестве учитель выступает в роли помощника.

Говоря о сотрудничестве как положительной составляющей взаимодействия, можно сказать, что оно может быть только продуктивным. Построение продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками относится к коммуникативной части универсальных учебных действий. В состав коммуникативных действий входит планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия [7, с. 69-70]. Это обеспечивает коммуникативное развитие – формирование компетентности в общении (социальной компетентности), включая сознательную ориентацию на позицию других людей, как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать и вести диалог, участвовать в коллективном

обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [6, с. 7]. В результате такой работы определяются социальная роль индивида и его место в обществе, удовлетворяются личностные потребности в признании, приобретается жизненный опыт, закладывается фундамент для будущей взрослой жизни.

В рамках классно-урочной формы обучения организовать продуктивное сотрудничество достаточно сложно. В современных условиях внеучебной (внеурочной) деятельности уделяется особое внимание, при этом подчеркивается, что именно деятельность, проводимая вне уроков, должна стать неотъемлемой частью всего процесса обучения [1]. Эта работа нацелена на создание условий, позволяющих формировать у учеников личностные и творческие способности, умение применять получаемые на уроках знания на практике. Результаты, получаемые во внеурочной деятельности, должны быть в первую очередь личностными, а затем уже предметными или метапредметными. Стоит отметить, что внеурочная деятельность должна соответствовать интересам и потребностям обучающихся, а участие в ней должно быть добровольным.

Анализ литературных источников позволил выделить некоторые современные и наиболее эффективные формы и методы организации продуктивного сотрудничества во внеурочной работе старшеклассников. Это – модерация, фасилитация, кейс-стади и сетевое взаимодействие. Модерация предполагает личную ответственность каждого участника процесса за свои действия и достижение общего результата, ориентирована на перенос порученных знаний в повседневную деятельность. Фасилитация – это помощь группе в том, чтобы стать лучше: повысить качество решений, распределить ответственность в отношении принимаемых решений, сократить время реализации решений, улучшить отношения в группе, усилить личную удовлетворенность участников группы, способствовать организационному обучению [4, с. 58]. Кейс-стади (Case-study или метод кейсов, Casemethod, кейс-метод, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) – в его основе лежат описание, анализ, решение и обсуждение ситуаций, как смоделированных, так и реальных. Сетевое взаимодействие – это взаимодействие в едином информационном образовательном пространстве (обучающихся и педагогов, обучающихся друг с другом), где каждый ставит свои цели и влияет на деятельность остальных участников; оно обладает внутренним и внешним потенциалом развития, обеспечивающим саморазвитие личности и самореализацию обучающегося.

Особенность этих методов заключается в разнообразии обучающихся и развивающих кругозор заданий различной тематики, в свободном общении учащихся, в возможности развития творческих способностей, в развитии коммуникативных навыков, уверенности в себе и своих силах, в поднятии

самооценки, в возможности интересного времени препровождения, развития кругозора, а также интеллектуального отдыха от повседневной суеты, и что самое главное, в поднятии мотивации учения и интереса к учебному труду, познавательной деятельности. Таким образом, правильное решение вопроса о развитии познавательных способностей старшеклассников имеет своим основным условием их определение (детерминацию), что позволяет выбрать нужные способы, формы, методы и средства оказания положительного воздействия.

При определении современного взгляда на развитие познавательных способностей старшеклассников мы должны учитывать требования стандарта (ФГОС) к результатам образовательного процесса, обращая особое внимание на мотивированность обучения, его деятельностную основу и оценку, т.е. на рефлексию, положив в основу индивидуальное развитие и возрастные особенности учащегося. Основой успешной учебной деятельности в любом случае является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности. Готовность и желание обучаться – один из ключевых факторов успеха образовательного процесса. Механическое принуждение к обучению не может дать высокого положительного результата. Если хорошо знать и понимать, что движет человеком, что побуждает его к действиям, к чему он стремится – можно так выстроить обучение, что учащийся сам будет стремиться выполнять свою работу наилучшим образом и наиболее результативно

Библиографический список

1. Дьяконенко А. Какие цели преследует внеурочная деятельность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fb.ru/article/41260/kakie-tseli-presleduet-vneurochnaya-deyatelnost>.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001. 464с.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов. М., 2004. 365 с.
4. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2011. Т. 1. № 2. С. 53-91.
5. Чурилин Н.А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов старшеклассников в учебной деятельности (на материале гуманитарных предметов): дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984. 178 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе; от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2011. 159 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М., 2011. 79 с. (Стандарты второго поколения).

Features of the organization of productive cooperation of high school students in extracurricular activities

Julia Konstantinovna Kostenko – Informatics teacher
Private educational institution boarding Lyceum of natural Sciences
410056, Saratov, Sovetskaya Street, 60

Nedogreeva Nataliya Gerasimovna – associate professor
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky
410012, Saratov, Astrahanskaya Street, 83

The article presents the results of the research of basic psychological and pedagogical features of the development of students of high school age, the main reasons of their capacity possible reduction, the increasing of the level of anxiety and the lowering of the level of self-esteem are identified. There are given modern methods and technologies of extracurricular activities based on productive cooperation of senior pupils in the aspect of the requirements of new educational standart which are aimed to the solution of educational and recreational needs of students and contributes to the continuation of personality formation and the overcoming of main problems of early adolescence.

Keywords: high school students, productive cooperation, extracurricular activities.

References:

1. D'jakonenko A. Kakie tseli presleduet vneurochnaja dejatel'nost' [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://fb.ru/article/41260/kakie-tseli-presleduet-vneurochnaya-deyatelnost>.
2. Kulagina I.Ju. Vozrastnaja psihologija: Polnyj zhiznennyj cikl razvitija cheloveka. Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M.: TC «Sfera», 2001. 464 s.
3. Podlasyj I.P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoe posobie dlja vuzov. M.: VLADOS-press, 2004. 365 s.
4. Martynova A.V. Fasilitacija kak tehnologija organizacionnogo razvitija i izmenenij // Organizacionnaja psihologija. 2011. T. 1. № 2. S. 53-91.
5. Churilin N.A. Mezhpredmetnye svjazi kak factor formirovanija poznavatel'nyh interesov starsheklassnikov v uchebnoj dejatel'nosti (na material gumanitarnyh predmetov): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Churilin Nikolaj Anatol'evich. L., 1984. 178 s.
6. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole; ot dejstvija k mysli: posobie dlja uchitelja / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaja, I.A. Volodarskaja i dr.; pod red. A.G. Asmolova. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 2011. 159 s.
7. Fundamental'noe jadro sodержanija obshhego obrazovanija / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovanija; pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshhenie, 2011. 79 s. (Standartyvtorogopokolenija).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ПЕРЕМЕННОЙ

Т.И. Фаддейчева

Фаддейчева Татьяна Ивановна – доцент кафедры начального естественно-математического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» tafaddeycheva@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема организации учебно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов при изучении алгебраического материала. Описываются подходы авторов действующих учебников по математике для начальной школы к понятиям «переменная», «значение переменной». Предлагается вариант использования элементов исследовательской деятельности в процессе актуализации знаний и создания «затруднения», при формировании понятия переменной, значение переменной, выражение с переменной. Формулируются вопросы для побуждающего диалога, рассматриваются задания, направленные на выполнение сравнения, обобщения, установление закономерностей, конструирование новых математических заданий.

Ключевые слова: переменная, значение переменной, значение выражения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет методы проектно-исследовательской деятельности как необходимые в реализации основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО). Особенности исследовательской деятельности младших школьников с точки зрения А.В. Хуторского [1, с. 58-64] и др. рассматривались в статьях [2, с.189-194] и [3, с.425-431]. Н.В. Матяш считает, что результатом учебной исследовательской деятельности является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [4, с. 144]. Организация исследования предполагает наличие основных этапов: постановка проблемы, изучение теории, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ, обобщение, научный комментарий, собственные выводы. В начальной школе не все этапы исследования реализуются и выполнять самостоятельно исследовательскую работу дети еще не могут, им необходима помощь педагога, которая осуществляется через побуждающие диалоги, организацию анализа, сравнения, классификации, обобщения. Таким образом, исследовательская технология в начальной школе направлена на формирование именно этого круга умений и навыков обучающихся.

Возможности организации исследовательской деятельности при изучении начального курса математики описаны в некоторых работах автора статьи. В одной из них рассматривается исследовательская деятельность младших школьников при изучении деления многозначного числа на однозначное [2, с.189-194], в другой статье описывается формирование элементов исследовательской деятельности в процессе изучения нумерации целых неотрицательных чисел [3, с.425-431]. В настоящей статье рассмотрим некоторые приемы исследовательской деятельности младших школьников при изучении алгебраического материала.

Алгебраический материал включен в содержание начального курса математики не только с пропедевтической целью, но и с целью развития абстрактного, отвлеченного мышления. В программе по математике для

второго класса говорится об умении рассматривать числовые и буквенные выражения, находить значения числовых выражений, содержащих одно и более действий со скобками и без скобок. Находить значения буквенных выражений при подстановке соответствующих значений переменных. Рассматриваются также уравнения с переменной и способы их решения. Ключевыми понятиями для младших школьников являются: выражение, значение выражения, переменная, значение переменной, уравнение, решение уравнения и др.

Рассмотрим авторский подход к введению названных понятий, представленный в действующих учебниках.

В учебнике по математике для второго класса часть I (УМК «Школа России») автор М.И. Моро рассматривает сначала числовые выражения, значение выражения, правило порядка действий, затем буквенные выражения и уравнения. Понятие «выражение с переменной» рассматривается на примерах, далее предлагаются упражнения на прочтение выражений и на составление выражений [5, с.76].

В учебнике по математике для второго класса часть 2 УМК «Перспектива») автор Л.Г. Петерсон (предлагает задание: «Составь задачи по выражениям $5+4$, $v+7$, $s+v$. Какие из этих выражений числовые, а какие буквенные? Далее дается понятие значения выражения [6, с.6-7].

Сравнительный анализ авторских подходов показывает, что в первом случае реализуется индуктивный способ введения информации, понятие дается на примерах. Во втором, автор предлагает введение новых понятий в деятельности: составлении задач, сравнении выражений, обобщении.

Работая по любому УМК, можно использовать элементы исследовательской деятельности младших школьников в процессе рассмотрения основных алгебраических понятий. При введении понятия переменной полезным может быть учебное задание.

Найдите значения выражений: $5+9$; $16-7$; $3*5+2$; $(8+9)-6$; $32:8+7$; $v+c$; $a-8$.

Значения первых пяти выражений учащиеся найдут устно, в течение небольшого времени. Трудность вызывает нахождение значения последних двух выражений. Прежде, чем подбирать значения букв, необходимо выяснить, в чем отличие первых пяти и последних двух выражений друг от друга. Заметим, что выражения первой группы составлены из чисел и знаков арифметических действий, поэтому можем найти их значения. Такие выражения называют числовыми. В шестом выражении компоненты представлены буквами (такие выражения называют буквенными), последнее выражение отличается от предыдущего, т.к. в нем один компонент представлен числом, а второй буквой (такие выражения называют смешанными). Не зная, какие числа «спрятаны» под буквенными знаками, мы не сможем найти значения этих выражений. Поэтому необходимо задать

вопрос: «Что нужно сделать, чтобы найти значения выражений $v+c$; $a-8$?» Учащиеся могут предложить вместо букв подставить в выражения числа.

Далее нужно уточнить: «Какие числа можем подставить вместо букв?» и предложить любые, например: вместо буквы v подставить числа 3, 7, 12, 30, а вместо буквы c подставить числа 5, 8, 16, 25 и другие. Учитель, говорит, что числа 3, 7, 12, 30 называют значением буквы v или переменной v . Числа 5, 8, 16, 25 называют значением буквы c или переменной c . Затем, учитель предлагает найти значения выражений, записывая вместо букв v и c , пары чисел 3 и 5, 7 и 8, 12 и 16, 30 и 25.

На доске и в тетрадях учащиеся записывают выражения $3+5$; $7+8$; $12+16$; $30+25$ и находят их значения $3+5=8$; $7+8=15$; $12+16=28$; $30+25=55$. Затем делается вывод: «Чтобы найти значение буквенного выражения нужно вместо буквы подставить ее значение и выполнить указанное действие».

Заметим, что второклассники в качестве значений для разных букв могут выбрать разные числа. В этом случае возникает вопрос: «Может ли одно и то же число, быть значением разных букв?» Мнения учащихся могут разделиться: одни будут утверждать, что может, другие, что нет. В этом случае необходимо предложить в качестве числовых значений букв v и c выбрать одинаковые числа, например числа 4, 7, 23, составить выражения и найти их значения: $4+4=8$; $7+7=14$; $23+23=46$. При нахождении значений данных выражений затруднений не должно быть. Таким образом, можно сделать вывод: «Одно и то же число может быть значением разных переменных». Аналогично рассматривается вопрос: «Может ли одна и та же переменная принимать разные значения в различных выражениях?»

На этом этапе учащиеся выполняют анализ, сравнение, обобщение. С помощью подводящих вопросов учитель способствует решению поставленных задач, формированию понятий переменная, значение переменной, выражение с переменной. Остается выяснить, есть ли ограничения в подборе значений переменной в выражении $a-8$?

Вместо a можно вставить любое число, например 3, 5, 8, 10, 14 и др. Далее. Необходимо составить выражения и найти их значения.

На доске и в тетрадях второклассники записывают выражения $3-8$, $5-8$, $8-8$, $10-8$, $14-8$. Выясняется, что значения первых двух выражений найти невозможно, т.к. уменьшаемое меньше вычитаемого, значения остальных выражений находят в соответствии с правилом.

Если учащиеся сразу могут сделать вывод (в частных случаях увидеть общие закономерности), то дополнительных вопросов не требуется. Если же ученики затрудняются сделать обобщение, можно предложить сравнить компоненты каждого выражения и сделать выводы.

На этапе первичного закрепления выполняются учебные задания вида: «Найди значения выражений $a+8$ и $a-8$ при $a=27$, $a=30$, $a=52$, $a=64$ ».

На этапе обобщения полезно включать учебные задания, связанные с

подбором значений переменных, обобщением и записью выражений с помощью букв. Например:

а) Подбери значения переменных c и d , найди значения выражений $c-d$ и составь таблицу.

б) Подбери значения переменной b , найди значения выражения $18 : b$ и составь таблицу.

в) В каждой скобке даны три числа: первое и второе число – компоненты арифметического действия, третье число – результат арифметического действия. Например: $(6,8,14)$ $6+8=14$.

$(5,3,2)$, $(4,6,10)$, $(9,5,14)$, $(7,9,16)$, $(7,6,42)$, $(15,3,12)$, $(11,4,7)$, $(3,5,15)$

Составь выражения и разбей их на группы. Каждую группу выражений запиши в столбик. По какому признаку ты разбил выражения на группы? Сколько групп у тебя получилось? В конце каждого столбика запиши соответствующее буквенное выражение. Выполняя приведенные выше учебные задания, младшие школьники анализируют, сравнивают, делают классификацию, обобщение.

Таким образом, в процессе формирования понятия переменной, выражение с переменной, значение переменной можно использовать элементы исследовательской деятельности, такие как анализ, сравнение, обобщение, классификацию, поиск общего в частном.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.
2. Фаддейчева Т.И. Технология развития проектной деятельности студентов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11 (2). С.189-194.
3. Фаддейчева Т.И. Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сборник научных статей. М., 2016. [Электронный ресурс].
4. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2011. 144 с.
5. Моро М.И. Математика. 2 класс. Ч.1. М., 2011.
6. Петерсон Л.Г. Математика. 2 класс. Ч. 2. М., 2013.

Research activity of primary school children in a process of formation of the concept of variable

Tatyana Faddeycheva, Saratov State University, Faculty of Pedagogical and Special Needs Education, an associate professor of Department of Elementary Natural and Mathematical Education,

The article is devoted to a question of organization of a research by primary school children when learning algebra. Approaches of current mathematics textbooks' authors to the concept of variable and its value are given here. The author suggests a way of using the elements of research when actualizing the knowledge, setting the problem point, forming concepts of the

variable, value of the variable, a variable expression. Questions for a motivation dialog are posing, tasks on comparison, synthesis, identification of patterns and mathematical tasks drafting are reviewed in the article.

Key words: variable, value of the variable, value of expression.

References

1. Hutorskoy A. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2003. N 2. S. 58-64.
2. Faddeycheva T.I. Tehnologiya razvitiya proektnoy deyatel'nosti studentov//Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2015. №11-2, s.189-194.
3. Faddeycheva, T.I. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti mladshih shkolnikov na urokah matematiki // *Reabilitatsiya, abilitatsiya i socializatsiya: mezhdisciplinarnyj podhod: sbornik nauchnyh statej. Sbornik statej.* Moscow, 2016 [Elektronnoe izdanie]
4. Matyash, N. V. Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyissh. prof. obrazovaniya. M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2011. 144 s.
5. Moro M.I. Matematika. 2 klass ch.1. M.:, 2011. 76s.
6. Peterson L.G. Matematika. 2 klass ch.2. M., 2013. s.5-6.

РАЗДЕЛ 11 РАЗНОВОЗРАСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

В. Г. Литвинович

Литвинович Виктор Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой ЮНЕСКО, Минский государственный лингвистический университет;
Республика Беларусь;
E-mail: litvyn@yandex.by

Автор статьи обращается к анализу воспитания личности в духе идей культуры мира, акцентируя внимание на его проблемах и тенденциях в условиях современной поликультурной среды и глобализации. Актуальность заявленной проблемы связана с вызовами человеческой цивилизации, стоящими перед современной молодёжью.

Ключевые слова: культура мира, обучение и воспитание, поликультурная среда, глобализация, гражданин мира, самоопределение личности.

В конце 1998 года Генеральная Ассамблея ООН на своей 53-й сессии поддержала ранее выдвинутую ЮНЕСКО программу «На пути к культуре мира», в которой акцент был сделан на образование и воспитание молодых поколений в духе терпимости, ненасилия, сотрудничества в решении конфликтных ситуаций. При этом освоение новых ценностей и новой культуры предполагалось решать в условиях реального и активного участия молодежи в демократическом обновлении общества, развитии прав человека, воспитании гражданина Мира. Эти мощные импульсы, идущие уже в течение многих лет от международного сообщества, способствовали началу осуществления активной политики во многих странах мира, где были разработаны и приняты специальные законы, направленные на улучшение положения молодежи, защиту ее прав и интересов. Ясно, что те общие положения молодежной политики, которые обозначены в документах ООН, не могут быть абсолютным эталоном для всех стран, ибо в каждой из них свои возможности и свои проблемы. Но есть тенденции в судьбах молодого поколения, которые переживает весь мир. Сегодняшняя молодежь – это первое поколение в новой истории, живущее не в условиях глобальной конфронтации двух социально-политических систем, а во все более очевидной интеграции мирового сообщества. Это поколение может рассчитывать на открытый доступ к знаниям, опыту, технологиям и ресурсам всей планеты для того, чтобы сделать процесс социального развития более рациональным и эффективным. Это поколение, как никогда ранее являющееся проводником и ускорителем новых идей, инициатив, новых форм жизни, претендует и на доступ к политическим центрам принятия решений. Ведь цель молодости и заключается в реализации возможности саморазвития, самовыражения, признания.

Задача культуры мира – воспитание целостной личности, гражданина мира, т.е. человека-миротворца, с высшей миссией ответственности не только за свою судьбу, но и за судьбу людей планеты, за всеобщий мир. На наш взгляд, «воспитание студентов в духе культуры мира» можно трактовать как воспитание человека на общечеловеческих ценностях, в духе гуманизма и демократии, прав человека и его достоинства в сочетании с особенностями социокультурной среды общностей людей, народов и наций, цивилизаций с целью международного взаимопонимания и сотрудничества, в интересах устойчивого мира и общественного прогресса. Для выполнения Программы действий требовалось, чтобы молодые люди пользовались в полном объеме всеми правами человека и основными свободами и чтобы правительства принимали эффективные меры для борьбы с нарушениями этих прав и свобод и поощряли отказ от дискриминации, терпимость, уважение к многообразию, различным религиозным и этническим ценностям, культурной принадлежности и философским убеждениям молодых людей, равенство возможностей, солидарность, безопасность и участие.

Перед человечеством и белорусским обществом стоит немислимо сложная задача формирования нового поколения молодежи исторического типа. Проблема «нового человека» возникает всякий раз, когда происходит радикальная ломка старой системы социальных отношений и обществу предстоит решать принципиально новые задачи. Определяющим фактором всех социальных процессов и перемен, всей стратегии развития современной Беларуси является человек. Участвовать в экономических, политических, социальных и культурных переменах должны люди, вполне осознающие, что, почему и зачем они делают. Это требует разработки новой концепции реформ, огромной идеологической и образовательно-воспитательной работы, но самое главное – опережающего перспективного развития новых поколений, ибо обещание вывести страну из кризиса за несколько лет ничем другим, кроме популизма, быть не может. На это может уйти целая жизнь. Поэтому основной участник в реализации идеи опережающего перспективного развития – дети и молодежь.

Молодежь Беларуси лишь частично включена в существующие общественные отношения и структуры, у нее практически нет собственного прошлого опыта, ее сознание поэтому более открыто переменам. Современная молодежь быстро адаптируется к качественно новым обстоятельствам. В этом и состоит основная социальная функция молодежи в обществе. Помочь осознать эту функцию, поверить в себя перед лицом больших грядущих перемен, снять тревогу и неуверенность за свое будущее – в этом должны помочь молодежи все, кто с ней работает, прежде всего, школы и вузы.

1990-е годы в Республике Беларусь сопровождались поиском приемлемой и привлекательной идеологической альтернативы, содержание которой вбирало бы в себя нравственно-мировоззренческие общечеловеческие ценности, позитивный опыт гражданского, патриотического, интернационального воспитания, воспитания на традициях народа, сохранив наработанные десятилетиями формы и методы работы с молодежью. В связи с этим встала задача определения новых теоретико-методологических и практических подходов к современному воспитанию, которые определены в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» [3, с.118]. основополагающими документами, из которых исходит Концепция, являются Конституция Республики Беларусь и Законы «Об образовании в Республике Беларусь», «О правах ребёнка», «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь», «О культуре в Республике Беларусь» и др.

В каждом социуме и культуре воспитание обретает свою специфическую предметность и объект, предполагает особые методы и средства. Уже в силу поликультурной ситуации в обществе оно не может быть раз и навсегда однозначно определённым и единым. В одном случае

ставка делается на усвоение групповых образцов и норм коллективной деятельности, стиля мышления той или иной общности; в другом – на духовное развитие личности в соответствии с теми или иными идеалами; в третьем – на развитие структуры потребностей и способностей в зависимости от стадии развития личности, имеющих биологическую, психологическую и социальную основу. Современная ситуация подсказывает, что воспитание должно иметь поликультурную основу [13, с.56]. Социальная обусловленность воспитания позволяет говорить о социальном воспитании как важнейшей функции социальной педагогики. Новая воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности и развиваясь посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам [8, с.32]. При этом в государстве воспитание выступает первоочередной гражданской общегуманной заботой, которая проявляется в интеграции усилий всех субъектов культурно-образовательного пространства (учреждений образования, семьи, политических партий, структур производства и бизнеса, конфессий, государственных, общественных организаций и объединений).

Стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия [9, с.76]. Большое значение в воспитании культуры мира имеют принципы патриотического воспитания молодёжи, заложенные в «Концепции патриотического воспитания молодёжи в Республике Беларусь», а именно миротворчество через патриотизм. Молодёжь в ходе патриотического воспитания приходит к неизбежному выводу, что процветание его Отечества без мира весьма проблематично. Таким образом, истинный патриот всегда миротворец, это означает, что патриотическое воспитание молодёжи и миротворчество должны существовать не только на паритетной основе а и во взаимосвязи; единство патриотизма и интернационализма. Истинный патриот, пекущийся о процветании своего Отечества, не может не признавать такого же права за патриотами иных государств. В этих противоположностях их единство. Патриотическому воспитанию молодёжи должно соответствовать и воспитание интернациональное.

Многие исследователи (А.Е. Белобородова, И.Е. Булатников, М.В. Кабатченко, О.В. Лешер, А.В. Репринцев, Э.Р. Тагиров и др.) указывают на связь экстремизма с инфантилизмом, незрелостью, неразвитостью моральных и гражданских качеств молодых людей, что предъявляет высокие

требования к обучению и воспитанию молодежи. «Самые значительные деструктивные процессы произошли в системе нравственных координат бытия человека, вступающий в мир юноша оказался на распутье, не видя и не понимая конкретно и ясно тех социально-нравственных смыслов и границ, ориентируясь на которые только и можно стать Человеком, сохранить в себе человеческое» [1, с.10]. Выход из создавшегося положения видится в усилении «воспитывающего» потенциала учебных занятий, их содержания и формы, нравственного влияния личности педагога на обучаемых им студентов. Гуманистические ценности и идеи культуры мира – отказ от агрессии и насилия в разрешении конфликтов, толерантность и веротерпимость, диалог, альтруизм и гражданственность, приоритеты демократии и прав человека – очень привлекательны своей возможностью заполнить идейный вакуум в молодежной среде. Требуются немалые средства для подготовки и переподготовки педагогических кадров, создания системы пропаганды идей культуры мира, обучения и воспитания детей и юношества. Новые гуманистические ценности нельзя «вносить» сверху, как когда-то предполагалось вносить коммунистическую, идеологию в ряды пролетариата. Идеалы культуры мира близки и понятны большинству молодых людей. Необходимо привлечь саму молодежь к увлеченному участию в работе, что создаст решающие предпосылки успеха.

Выбор Программы культуры мира в качестве идейно-нравственной платформы работы с молодежью приблизит белорусское образование к международным гуманистическим стандартам качества, ибо повсюду в мире оно выходит на сформулированные ЮНЕСКО идеалы культуры мира. Они хорошо согласуются с опытом работы многих школ, институтов и кафедр, особенно кафедр общественных наук, осваивавших в последние годы направление гуманитаризации высшей школы. Именно поэтому культура мира может стать и уже становится платформой воспитания специалистов новой генерации, способных ответить на вызовы новой эпохи. Вуз – эта своего рода творческая лаборатория формирования прогрессивного стиля мышления и рационального поведения специалистов новой генерации, которым предстоит вносить коррективы в стратегию развития белорусского общества, обеспечивая его устойчивое и динамичное развитие. Идеи культуры мира не ограничены проблематикой смены ценностной ориентации. Освоение технологий решения проблем с помощью диалога, обретение практических навыков эффективного общения прежде всего происходит в процессе обучения и воспитания. Преподаватель, его культура, манеры и стиль отношений со студентами могут служить примером корректности, уважения достоинства своих учеников [4, с.110-112].

Работа по воспитанию молодежи в духе культуры мира только разворачивается и будет, несомненно, стержнем воспитательного процесса в учебных заведениях еще долгие годы. Основой этого процесса будет служить

Декларация ООН о культуре мира, Международное десятилетие за культуру мира и ненасилия в интересах детей планеты, Программа действий в области культуры мира. Овладение культурой мира поможет поколению, вступившему в XXI век в расцвете творческих сил, предотвращать и разрешать конфликты путем сотрудничества, по крайней мере, локализовать их и переводить в мирное русло, переводить споры и конфликты в русло делового обсуждения проблемы. В вузах необходимо настойчиво добиваться уважительного «Вы» в обращении к студенту, исключить авторитарность, сделать общение преподавателей и студентов эталоном цивилизованного делового общения. Бесспорно, здесь очень большие резервы для воспитания культуры мира.

Нельзя не согласиться с выводом, подчеркнутым в документах Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО, что, несмотря на развитие новых информационных технологий и появление возможности дистанционного обучения, студенты и преподаватели остаются главным действующим лицом высшего образования, а их взаимодействие – сердцевинной деятельностью высших учебных заведений. Значение прямого человеческого контакта между студентом и преподавателем и между самими студентами не снижается. Напротив, этот контакт приводит к связи, которая становится активным и часто решающим фактором, определяющим качество и результаты процесса обучения и воспитания.

В документах Всемирного форума по образованию (2000 г., Дакар, «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств») задача повышения качества образования на основе реализации идей, ценностей и принципов культуры мира выступает как общемировая педагогическая установка. Люди, хорошо усвоившие на практике приоритеты культуры мира, будут активными сторонниками продвижения в стране демократии, цивилизованного рынка, гражданского общества и правового государства. Владение технологиями конструктивного разрешения конфликтов, ведения переговоров и посредничества, высокая деловая и общегуманитарная культура предоставят выпускникам возможность для реализации этого престижного набора знаний, навыков и умений как у себя в стране, так и за рубежом.

Научная и педагогическая общественность вузов должна по-новому взглянуть на «хорошо забытое старое», т.е. грамотно определить стратегические и тактические ориентиры воспитательной работы. Высокогуманные идеалы культуры мира, в которых сконцентрированы основные общечеловеческие ценности, помогут вновь собрать в единое целое триединую задачу образования: обучение, воспитание и развитие. Работа вузовских педагогов по формированию культуры мира должна опираться на уже появившиеся в печати исследования, проанализировавшие и сконструировавшие контуры модели «педагогика мира». Правда, эта модель

выглядит пока слишком расплывчато, но, тем не менее, может служить в качестве общей схемы, которую каждый преподаватель, исходя из собственного опыта, наполнит содержанием и конкретикой. Да и сама концепция культуры мира еще находится в стадии поисков и исследований, самой важной задачей которых, по-видимому, является выяснение проблемы «совместимости»: есть ли у нее шанс найти в Беларуси «социальную базу», быть понятой и принятой, а не отторгнутой.

Фундаментальные исследования современной гуманитаристики, да и наш собственный опыт подтвердили, что любые кардинальные общественные изменения имеют своим результатом длительный, положительно-созидательный и подлинно гуманный эффект лишь в случае, если они опираются на устойчивую систему культурно-исторических ценностей и традиций нации, учитывают специфику национального характера, улавливают глубинные структуры духовного склада народа, т.е. народного менталитета. И, напротив, механическое заимствование чужих норм, ценностей и стандартов жизни приводит к крайне негативным последствиям. При этом весьма важно суметь использовать наработки опыта вузовской работы прошлых лет.

Сотрудничество высшей школы Беларуси с ЮНЕСКО по программе культуры мира требует существенных изменений в содержании, методике и направлении всех форм работы. Вузовская педагогика должна разработать ясные и привлекательные принципы педагогики культуры мира, предложить авторские учебные лекции, программы и практикумы для аудиторного и дистанционного обучения, инновационные технологии, формы и методы воспитания студентов. Большинство учебных аудиторий в вузах Беларуси представляют собой «микрокосмос» культурного многообразия. Поэтому давно назрела проблема обновления содержания системы обучения и воспитания, отражающего знание других народов, их истории и культуры, понимание общности единства судеб человеческих сообществ.

Новую культуру и новую ментальность невозможно построить по приказу сверху, они «выращиваются» по инициативе снизу, на себе и своих детях, своих учениках. Нужна очень хорошо продуманная работа, опирающаяся на опыт и достижения педагогики, психологии, конфликтологии, чтобы убедить молодых людей в необходимости смены парадигм и стереотипов мышления, ненавязчиво, но умно – в расчете на здравый смысл юношей и девушек – показать преимущества и выгоды ненасильственного урегулирования конфликтов, компромисса и созидательного сотрудничества. Это не может не вызвать «встречного движения» со стороны молодежи, ибо в согласии, содружестве и мире более всего заинтересована сама молодежь. В огне войн, независимо от их причин, характера и масштабов, гибнут прежде всего молодые люди. Войны и конфликты превращают их жизнь в предмет страха и несбывшихся надежд.

Поэтому не стоит смотреть на молодое поколение лишь как на объект воспитания, оно может и должно стать активным автором истории, деятельным субъектом в распространении и утверждении культуры ненасильственного разрешения конфликтов, терпимости, мира.

Любопытные данные, иллюстрирующие современную ситуацию в поликультурном образовании, готовности молодежи к жизни в полиэтничном, поликультурном мире приводит в своих публикациях И.С. Сухоруков [14; 15]. Он, в частности, отмечает, что социокультурная ситуация в обществе работает на усиление кризиса идентичности, размывание социально типичного в сознании молодежи, в понимании подростками и юношеством важнейших, экзистенциальных основ человеческого бытия. Эмпирические и статистические данные, которые приводит в своих публикациях И.С. Сухоруков, «показывают, что очень небольшая часть молодых людей (только 12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов!) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны [14, с. 274]. По данным И.С. Сухорукова, на вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены исследователем на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»: абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические данные свидетельствуют о том, что у подростков и молодежи исчезает установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам общества. Кроме того, И.С. Сухоруков подчеркивает: «В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [15, с.297-298].

Тем не менее, школы и вузы Беларуси, как и все ее общество, несмотря на все трудности прошедшего жизненного периода, сохранили школу как главный институт социализации личности. Надежной нравственно-мировоззренческой основой этой работы все чаще выступают концепция и программа ЮНЕСКО о культуре мира, представляющие синтез общечеловеческих ценностей. Решение данной проблемы в педагогическом

аспекте мы видим в воспитании культуры мира, которое на данном этапе развития общества является новым аксиологическим направлением воспитательной работы ввиду социальной актуальности, обусловленной культурно-политической ситуацией в стране и мире; насущной личностной потребности жить в мире с представителями иных культур; наличия педагогических предпосылок, позволяющих дифференцировать воспитание культуры мира от миротворческого, интернационального, поликультурного, межкультурного, гражданского воспитания, установить его сущность. Сказанное ставит перед необходимостью сместить общественные и педагогические приоритеты в сторону воспитания культуры мира, объединяющего людей, принадлежащим к различным культурам, общественным системам, социальным стратам; сделать идеологию культуры мира ценностным ориентиром для всех членов общества, занятых в различных сферах социальной деятельности.

Система воспитания студентов в духе культуры мира есть процесс формирования личности учителя-воспитателя – проводника идей мира, характеризующейся убеждениями в единстве и целостности мира, осознанием данной категории как аксиологического императива современности, обладающей устойчивыми умениями осуществлять воспитание культуры мира на основе педагогических отечественных и зарубежных теорий и опыта [10, с.131].

В ходе исследования установлено наличие у большинства студентов потребности в воспитании культуры мира, их интерес к лучшим образцам отечественного и зарубежного педагогического опыта и стремление использовать его в своей будущей работе. При этом студенты отдавали себе отчёт в том, что применить теорию или опыт возможно «преломляя его сквозь призму конкретных условий», «с учётом собственных знаний и опыта», «руководствуясь научно-педагогическими комментариями и разъяснениями, помогающими определить идею, которую можно позаимствовать» и т. д. В ходе поискового эксперимента отбиралось, структурировалось и конкретизировалось содержание программы воспитания у студентов культуры мира, уточнялись методы и формы организации вариативной учебно-воспитательной деятельности.

С теоретико-практических позиций воспитанию в духе культуры мира предшествовали интернациональное, поликультурное, межкультурное, миротворческое воспитание. Оно соответствует уровню развития самосознания современного общества и имеет нравственную основу. Культура мира включает в себя межкультурную коммуникацию, поликультурное образование, интернациональное воспитание; гражданскую культуру, правовую культуру, национальную культуру; миротворческое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание. На данном этапе развития педагогической науки система воспитания студентов в духе

культуры мира ещё не является достаточно разработанной. В ходе исследования обоснована необходимость создания структурно-функциональной модели воспитания студентов в духе культуры мира. Разработка структурно-функциональной модели позволит нам более чётко представить систему воспитания студентов в духе культуры мира, а также определить приоритетные направления в воспитании личности студента как будущего учителя-воспитателя. В основе предлагаемой нами модели воспитания студентов в духе культуры мира лежат идеи системного, аксиологического, личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов.

Структура воспитания включает ценностно-мотивационный, целевой, когнитивный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный компоненты. Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса воспитания студентов – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Предлагаемая структурно-функциональная модель системы воспитания студентов в духе культуры мира представлена инвариантной и вариативной частями. Инвариантная часть отражает обязательные для студентов содержание и формы работы по культуре мира, предусматривает изучение проблемы в процессе освоения обществоведческих, культурологических, лингвистических и психолого-педагогических дисциплин, педагогической практики, внеаудиторной работы. Вариативная часть ориентируется на интересы, способности, возможности и потребности студентов, их уровень образования, специфику получаемой специальности и предполагает дополнительное освоение проблемы культуры мира в процессе изучения курсов по выбору, участия в научно-исследовательской работе, конкурсах, проектах, выполнения индивидуальных творческих заданий в период практики.

Следует определить важные составляющие структурно-функциональной модели системы воспитания студентов в духе «культуры мира». Под структурно-функциональной моделью системы воспитания студентов в духе культуры мира понимается целостный педагогический процесс, в котором совокупность подходов, компонентов, условий и средств направлена на приобретение студентами определённых знаний, умений и навыков, а также на воспитание и развитие личности студента как будущего участника профессиональной деятельности. Предложенная модель позволяет выделить следующие функции процесса воспитания студентов в духе культуры мира: образовательную – формирует у студентов систему знаний о культуре мира; воспитательную – формирует в будущем специалисте жизненные установки и принципы, представления о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах в духе культуры мира и соответствующего личностного социального

и профессионального поведения; развивающую – способствует формированию студента как личности и подготовке его к самостоятельной профессиональной деятельности, самореализации в современном мире; инновационную – формирует в сознании студента его способности к решению профессиональных задач нового класса и способствует развитию таких качеств, как профессиональная мобильность и возможность адаптации к новым изменяющимся социокультурным условиям в контексте идей культуры мира [2, с.90-107].

Формирование гражданственности как основного и интегрального качества в воспитании гражданина мира, характеризующего его взаимоотношения с обществом, государством, следует рассматривать как необходимый этап в развитии полноценной личности.

Библиографический список

1. Булатников И. Е. Воспитание ответственности. Курск, 2011.
2. Булатников И. Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2 (26). С.99-112.
3. Булатников И. Е. Кризис культуры и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. М., 2015. С.11-27.
4. Булатников И. Е. Проблемы социально-нравственного развития молодёжи в условиях деструкции общественной морали: личность между традициями национальной культуры и реалиями современной жизни. // Социально-нравственное развитие личности в условиях трансформации культуры и образования: проблемы и опыт: Материалы X международной научно-практической конференции / Под ред. И. Е. Булатникова, О. А. Воробьёвой, А. В. Репринцева: в 2 тт. Т.1. Курск», 2014. С.10.
5. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. М., 1998. 207 с.
6. Литвинович В. Г. Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: дис... канд. пед. наук. Кострома, 2010. С.90-107.
7. Молодёжные и детские инициативы – опыт гражданственности: сб.материалов / под ред. Н. М. Беляевой. Минск, 2008. 118 с.
8. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
9. Репринцев А. В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание?// Психолого-педагогический поиск. 2009. №3 (11). С.71-80.
10. Репринцев А. В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко // Психолого-педагогический поиск. 2013. №2 (26). С.129-142.
11. Репринцев, А. В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального ВУЗа // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
12. Репринцев А. В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному

социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. 2012. №5. С.18-27.

13. Репринцев А. В. Смыслы и ценности русского мира как основа созидания национально ориентированной системы образования человека: идеи и открытия научно-педагогической школы Е. П. Белозерцева // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. М., 2015. С.28-70.

14. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А. В. Репринцева, О. А. Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск:, 2015. С.270-276.

15. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-практической конференции / Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С.287-301.

16. Тагиров Э. Р. Культура мира – идеология развития человечества. Казань, 2002. С.110-112.

Axiological foundations of multicultural education of youth in a globalizing world

Victor G. Litvinovich – Ph.D., Associate Professor, Minsk State Linguistic University; Republic of Belarus;
E-mail: litvyn@yandex.by

The author refers to the analysis of the education of the person in the spirit of a culture of peace, focusing on its challenges and trends in today polycultures-term environment and globalization. The urgency of the stated problems associated with the challenges chelove-cal civilization facing today's youth.

Keywords: culture of peace, education and training, multicultural environment, glo-ization, citizen of the world, self-determination of the individual.

References

1. Bulatnikov I.E. Responsibility Education. Kursk, 2011.
2. Bulatnikov I. E. The concept of social and moral education of the person in the pedagogical legacy A.S. Makarenko: the dialectic of social and individual psycho-pedagogical // Psycho-pedagogical search. 2013. №2 (26). S.99-112.
3. Bulatnikov I. E. The crisis of Russian culture and education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. MoscowI, 2015. P.11-27.
4. Bulatnikov .I. E Problems of social and moral development of young people in terms of destruction of public morality: the identity between the traditions of the national culture and the realities of modern life // Socio-moral development of the person in the conditions of transformation of culture and education: Issues and Experience: Proceedings of the X

- International scientific-practical conference / Ed. I.E. Bulatnikov, O.A. Vorobyova, A.V. Reprintsev: 2 tt. V.1. Kursk, 2014. P.10
5. Children in school: new approaches and new technology / ed. NOT. Bee-eater. М., 1998. 207 p.
 6. Litvinovich V. G. Organizational-pedagogical conditions of education of university students in the culture of peace: dis ... candidate of pedagogical sciences. Kostroma, 2010. P.90-107.
 7. Youth and Children's initiative - the experience of citizenship: sb.materialov / ed. N.M. Belyaeva. Minsk, 2008. 118 p.
 8. Reprintsev A. V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). S.26-39.
 9. Reprintsev A. V. The spiritual and moral culture of society as a factor in the formation of anti-corruption standards of individual behavior: that is education? // Psychological-Pedagogical search. 2009. №3 (11). P.71-80.
 10. Reprintsev A. V. The mission of the modern Russian teacher in the context of the pedagogical legacy A.S. Makarenko // Psychological-Pedagogical search. 2013. №2 (26). P.129-142.
 11. Reprintsev, A. V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). P.24-42.
 12. Reprintsev A. V. Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2012. №5. P.18-27.
 13. Reprintsev A. V. Meanings and values the Russian world as a basis for building national human-oriented education system: the ideas and discoveries of scientific and pedagogical schools E.P. Belozertsev// Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. Moscow, 2015. P.28-70.
 14. Sukhorukov I. S. Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture // Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev, O.A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2015. P.270-276.
 15. Sukhorukov I. S. Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2016. P.287-301.
 16. Tahirov E R Culture of peace - the ideology of human development. Kazan, 2002. P.110-112.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Е. В. ДЕЕВА

Деева Екатерина Викторовна – ведущий специалист по работе с молодежью и детскими общественными объединениями администрации Старооскольского муниципального

городского округа;
Белгородская область;
E-mail: deevakate2011@mail.ru

В статье дан анализ современных подходов к обеспечению процесса социализации подростков в деятельности детских общественных объединений, опыта и проблем формирования ценностного отношения подростков к истории и культуре малой родины в жизнедеятельности таких сообществ. Автор обращается к практическому опыту гражданско-патриотического воспитания подростков в общественных объединениях, приводит результаты собственного эмпирического исследования эффективности процесса формирования ценностного отношения подростков к истории малой родины.

Ключевые слова: социальная педагогика, юногогика, общественные объединения подростков, система воспитания, ценностное отношение личности.

Гражданско-патриотическое воспитание подростков начинается с ответа на вопрос: кого будем воспитывать? Нередко воспитание рассматривается как самодостаточное явление, словно ребенок существует только для того, чтобы быть «встроенным» в какую-либо систему. Но воспитание – это комплексная социально-педагогическая технология, поддерживающая развитие человека, общества и государства, содействующая решению стоящих перед ними проблем. Воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, то есть того образа человека, который имеет приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях. Основным инструментом педагогической поддержки духовно-нравственного развития личности гражданина является общеобразовательная школа, выстраивающая партнерские отношения с другими социальными субъектами воспитания: семьей, институтами гражданского общества, конфессиями, общественными организациями». Духовно-нравственное воспитание неотделимо от патриотического, а патриотизм всегда деятелен. Для того чтобы сформировать у ребёнка стержневые личностные качества, к которым, безусловно, относятся гражданственность и патриотизм, нужно так организовать его деятельность, чтобы перед ребёнком создавались ситуации личностного выбора, вырабатывалась потребность в поиске нравственного поведения, проявлялись лучшие качества человека и гражданина. Подростки должны зафиксировать в своём сознании, что действия как проявления определённой энергии человека характеризуют и мир его чувств, а движения души проявляются в поступках.

Патриотизм и гражданственность тесно связаны с таким понятием, как «общечеловеческие ценности». Мы живем в жестокий век, где, казалось бы, при таком высоком уровне развития науки, техники и человеческой мысли продолжают жестокое, варварские, а главное – уносящие миллионы жизней войны, конфликты, террористические акты. Многие ученые отмечают, что кризис происходит в душах людей. Система прежних духовных ценностей и ориентиров утрачена, а новые – пока не выработаны.

В свою очередь, распространяется система ложных ценностей «массовой» культуры и субкультур (готы, панки, эмо, скинхеды и др.): потребительство, развлечения, культ силы, агрессия, вандализм, свобода без ответственности, упрощенчество [6], [2, с. 543]. В современных условиях социального расслоения общества, разрушения традиционных нравственных идеалов, снижения доступности для всех людей сферы культуры, досуга, образования, резкого ухудшения криминогенной ситуации, в обстановке нестабильности и тревоги многие дети, стремясь удовлетворить свои интересы и склонности, реализовать возможности, находят выход из создавшегося сложного положения, опору и понимание и защищенность в детских общественных объединениях, являющихся основой детского движения.

Специфичность детского общественного объединения, заключающаяся в построении деятельности на базе интересов самих детей, социально значимой направленности, многообразия функций и программ по их реализации, по многообразным формам включения ребенка в систему социальных возможностей, позволяет утверждать уникальные педагогические возможности детского объединения в организации процесса воспитания и развития личности [1, с. 127]. Действуя в рамках детского объединения, ребенок овладевает социальными навыками, которые он не сможет освоить и реализовать в других институтах воспитания и образования. В детских общественных организациях происходит самовыражение подростков в позициях деятеля, преобразователя, открывателя, охранителя, творца, созидателя, формируется опыт солидарного участия в обустройстве общественной жизни и общественно-приемлемых способов социального самоутверждения, общественного самоуправления и социальной ответственности [5, с. 117].

Современная картина детского движения довольно пестрая (пионеры, скауты, юные экологи и т.п.), но, как показывают исследования, все они характеризуются неравномерностью, локальностью и очаговостью (есть территории, где выстояли и сохранились лишь единичные детские объединения, но есть регионы, в которых существует целый спектр детских объединений и организаций, хотя далеко не все из них действуют на самом деле). Детское движение многопластово: одни детские общественные объединения главной своей целью считают удовлетворение конкретных интересов и потребностей подростков, а другие предлагают подростку конкретную профильную деятельность – военно-патриотическую, туристическую, экологическую и т.п., имеющую общественную значимость; третьи предлагают ребятам определенную систему ценностей и чаще всего – многопрофильную деятельность. Методологическую основу деятельности многих современных общественных объединений представляет идея гуманизации как основа новой идеологии воспитания. История свидетельствует о том, что в критические моменты развития просвещения

педагогическая мысль всегда обращалась к идеям гуманизации, усиления нравственных основ образования и воспитания.

Что же представляет собой процесс формирования в школьниках гражданственности и патриотизма?

Такой процесс выступает как целенаправленная деятельность, как система средств и способов, а также условий, ориентированных на становление и развитие интегративных качеств личности, представляющих собой нравственно-обусловленную готовность юных граждан к созидательной социально-значимой деятельности в условиях становления гражданского общества; реализации гражданских прав и свобод; соблюдению и уважению законов; исполнению обязанностей в целях самореализации и достижения жизненного успеха на основе овладения социально-ответственными способами решения личных, гражданско-правовых и профессиональных задач. Выбор и применение форм, методов и технологий в процессе формирования гражданственности и патриотизма подростков зиждется на их соответствии требованиям обеспечения преемственности традиций и инноваций в формировании гражданских и патриотических чувств подростков, овладения юными гражданами метапредметными, межпредметными знаниями, нравственными нормами, ценностями, традициями и *рефлексивно-регулятивным опытом*, включающим следующие компоненты: а) *проблемно-практический* (означающий распознавание и понимание гражданско-правовых жизненных ситуаций; способность ставить цели и задачи, соответствующие нормам гражданственности и права в каждой конкретной ситуации, и решать их); б) *смысловой* (осмысление гражданско-правовой ситуации в общем социокультурном аспекте); в) *ценностный* (способность правильно оценивать гражданско-правовую позицию, исходя из сути ситуации, целей, задач, норм нравственности, права и гражданского долга с точки зрения собственной морали и общечеловеческих ценностей и обеспечивающий ценностно-ориентационную основу самореализации в будущей социальной и профессиональной деятельности).

Термин *гражданское воспитание*, означающий «приучение к добросовестной работе на благо государства», был введен в педагогическую теорию В. Рейном, Ф. Паульсеном, Г. Кершенштейнером и получил дальнейшее развитие в трудах Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского и др. В современной педагогике гражданственность рассматривается как системообразующий фактор самоопределения (Н.А. Савотина), в виде комплекса субъективных качеств личности, основанных на гражданском самосознании (С.В. Климова, В.В. Каменец, В.И. Добренков, А.П. Ильин, А.Ф. Никитина, Я.В. Соколова и др.).

Гражданское общество – общество с развитыми экономическими и политическими отношениями между его членами – свободными и сознательными гражданами, способными создавать рациональные формы

человеческого общения, основополагающим условием которых является признание права индивидуальной личной свободы, право на самореализацию. Формирование гражданственности и гражданского общества – взаимосвязанные и взаимозависимые процессы, развитие и становление которых обусловлено объективной потребностью и необходимостью их интеграции в условиях становления общественных отношений современной России.

В этом контексте одной из задач нашего исследования является раскрытие сущности и содержания понятия «гражданственность». *Гражданственность* – нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским сообществом, к которому он принадлежит, в готовности отстаивать и защищать всякие посягательства на его права и интересы. Чувство гражданственности вытекает из самоосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями, закрепленными в законодательстве, активно участвующего в принятии и осуществлении социально значимых решений и руководствующегося в повседневной жизни моральными нормами и ценностями. Формирование гражданственности неразрывно связано с *гражданским самосознанием*, означающим осознание человеком своих гражданских качеств, способностей, возможностей, знаний, мотивов поведения и интересов. Оно обуславливает результат *гражданского воспитания*, как процесса воспитания нравственно-нормативных черт личности, определяющих разумное и эффективное использование ею гражданских прав и свобод на основе сознательного выполнения обязанностей и долга перед семьей, государством, обществом, народом; признания, соблюдения, уважения законов страны, осознанного принятия и выполнения моральных и правовых норм гражданского общества.

На каких же идеях и подходах может быть выстроен эффективный процесс развития гражданственности и патриотизма подростков? В чем видятся возможности общественных объединений в формировании ценностного отношения школьников к истории малой родины?

Для формирования ценностного отношения подростков к истории и культуре малой родины, воспитания патриотизма и гражданственности значительные возможности открывает использование *культурно-антропологического подхода*, восходящего к идеям педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Такой подход сохраняет и усиливает фундаментальность формирования гражданственности и патриотизма подростков и юношества, формируя «человека в культуре», рассматривает содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте».

Не менее важной методологической основой формирования

гражданственности и патриотизма является *лично-ориентированный подход*, без которого немислимо успешное становление и развитие гражданско-патриотических качеств и свойств личности, осуществление индивидуализации воспитания и развития; подход, ставящий в центр воспитания растущего человека, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад; реализующийся на основе учета индивидуальности в формировании гражданственности и патриотизма молодого человека.

Аксиологический подход в теоретическом обосновании и реализации формирования гражданственности и патриотизма способствует выработке и усвоению подростками ценностных ориентаций и ценностных отношений, накопленных русским этносом. Выстраиваемая иерархия личностных ценностей выступает связующим звеном между внутренним миром подростка и обществом. Социальные ценности, преломляясь через призму опыта, индивидуальной жизнедеятельности подростка, входят в психологическую структуру его личностных ценностных ориентаций. Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость и целостность личности, они являются важным фактором мотивации социального поведения, показателем зрелости личности и ее социальности. Именно поэтому они являются объектом целенаправленного формирования.

Рефлексивный подход обеспечивает развитие способности регуляции собственной деятельности, признание социальной ценности результата своей деятельности на основе глубокого, разностороннего анализа. В формировании гражданственности и патриотизма рефлексивный компонент выражается в развитии готовности подростков и старших школьников к анализу социальных явлений и процессов, к анализу своих суждений, поступков, деятельности с точки зрения их соответствия гражданским ценностям, традициям этноса, что обеспечивается внедрением в практику социального воспитания таких механизмов влияния, основной особенностью которых является диалогичность, вовлеченность воспитанников в активную общественно-полезную деятельность, в процессе которой вырабатывается собственная позиция понимания сущности исследуемого социального явления.

С позиций названных подходов формирование гражданственности и патриотизма в деятельности подростковых общественных объединений рассматривается как важнейший источник накопления и совершенствования жизненного опыта подростка для настоящей и будущей личной, гражданской и социально-профессиональной жизнедеятельности, т.е. построение им своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места и роли в этом мире.

С этих позиций общественное объединение позволяет решать широкий спектр вопросов социализации и воспитания подростков, развивать в них опыт социального взаимодействия, партнерства, отстаивания своего мнения, но и уважения мнения других; формирует устойчивые навыки социально

одобряемого поведения и отношений, учит принимать на себя ответственность, но и быть ответственным перед своим сообществом. Коллективизм при этом не выглядит традиционным способом «стандартизации» личности, ее нивелировки, не ведет к утрате человеческой индивидуальности, – наоборот, – при правильной инструментовке и грамотной позиции педагога он становится важным фактором личностного роста подростка, обретения им ощущения принадлежности к социальной общности, формирует в личности чувство защищенности в коллективе, признания референтным сообществом способностей воспитанника, его заслуг перед «своим» коллективом.

В современном обществе, среди множества молодежных течений и группировок, в многообразии юношеских субкультур и способов самовыражения система общественных объединений занимает особое место: подросток, стремясь доказать свою «взрослость», делая свой социальный выбор, становится членом какого-либо сообщества, чувствует свою причастность к нему и это становится основанием для выработки общих целей, включенности в совместную деятельность, строительства разнообразных отношений. Иными словами, стихийно происходит процесс рождения социальной общности, в основе которой лежат общие социально значимые интересы, общие цели и ценности, общие переживания, совместная деятельность и ее продукт – гуманные отношения. Тем самым все традиционные признаки коллектива вполне выразительно обнаруживаются в таких сообществах, приобретая со временем черты устойчивости, сплоченности, организованности.

Если обозначить социально-психологические признаки общественного объединения как специфической формы подросткового сообщества, то в первую очередь следует отметить характерную для него социальную однородность его членов. Можно считать, что общественное объединение – это, прежде всего, форма социальной кооперации, это своеобразная статусная, референтная группа. Предпосылкой объединения является типичность социальных статусов, социальных ролей определенной группы подростков, что находит оформление в соответствующем стиле, форме и образе совместной жизни, мотивации поведения и отношений отдельных членов сообщества, поиске и определении эталонов социально-нравственного развития, понимании членами сообщества важнейших, экзистенциальных основ повседневного человеческого бытия. Подросток идентифицирует себя с определенной и субъективно значимой для него социальной группой, накладывая тем самым на себя определенные ограничения, но принимая при этом и определенные обязанности. Так возникает основа для формирования «отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности» (А.С. Макаренко).

Важной отличительной чертой общественного объединения является преобладание «горизонтальных» связей внутри сообщества и отсутствие

жесткой иерархической структуры «лидерство – подчинение». Отсюда следует и типичная его особенность – низкая выраженность инструментальной направленности и доминирование межличностных, экспрессивных отношений. Следовательно, мотивы вступления в сообщество связаны не столько с получением, каких-либо благ, сколько продиктованы дефицитом познания и самовыражения. Для подростковой общности характерно осознанное самоопределение членов объединения, их отождествление с ценностями, целями, задачами сообщества. Это предполагает определенное единство ценностных ориентаций членов и наличие идеологии, которая фиксирует и оформляет эти ценности. При этом для сформировавшейся общности характерна социально-психологическая оппозиционность, то есть разделение социума на «мы» и «они», – все остальные. Члены сообщества всегда воспринимают себя как отличных от других, противопоставляют себя другим.

Эффективность влияния жизнедеятельности общественного объединения на воспитание патриотизма и гражданственности школьников обусловлена тем, что способы реализации потенциала такого сообщества зиждутся не на основе прямого воздействия педагогов на личность воспитанника, а на основе создания специально структурированной гуманистической социальной среды, условий совместной деятельности, стимулирующих внутригрупповые и межгрупповые механизмы социализации личности.

Здесь вполне уместно вспомнить положения о системной детерминации психических явлений, сформулированные Б.Ф. Ломовым. Многоплановость, многоуровневость, многомерность личности, находящейся в постоянном развитии и включающей в себя явления разных порядков, требуют построения системы психологических воздействий и выбора интегральной личностной характеристики в качестве предмета социализации или реабилитации. Наиболее адекватно целостность личности описывается понятием «социальное самочувствие личности». В нем отражаются два основных пласта отношений: отношение к образу «Я» и отношение к социальному окружению. Главным социально-психологическим механизмом является восстановление (формирование) благоприятного социального самочувствия личности, т.е. положительного Я-образа и личностной позиции социального оптимизма и созидания. Оптимизация отношений личности с социумом (как исторически начальной ступени ее социализации) есть главное условие формирования положительного отношения к себе. Социально-психологическим механизмом оптимизации взаимодействия личности и общества выступает осознание личностью характера и динамики этого взаимодействия через призму собственного статуса в первичном коллективе, статуса первичного коллектива (группы членства) в основном коллективе и статуса основного коллектива в обществе в целом. Для успешной социализации необходимо обеспечить личностную удовлетворенность статусно-позиционной структурой. Социально-

психологическая социализация и реабилитация воспитанников общественных объединений основывается на структурировании социальной среды с высокими характеристиками совместной жизнедеятельности, главными субъектами которой являются сами члены сообщества, первичный подростковый коллектив, то есть создается особый микросоциум, отличающийся по ряду существенных показателей от обычной среды – своего рода «социальный оазис» (Э. Фромм).

Среди показателей эффективного влияния общественного объединения на воспитание патриотизма и гражданственности подростков важнейшими являются: высокий уровень общественного признания социальной общности в регионе; содержательная совместная деятельность, ориентированная на высокие социальные ценности; значительная автономия личности, первичных коллективов и стимулирование их инициативы (субъектности); взаимозависимый характер совместной деятельности, осуществляемой в едином физическом и психологическом пространстве; стимулирование кооперативных форм межгруппового взаимодействия; паритетность взаимоотношений педагога-руководителя и общественного объединения. Значительный контраст, существующий между общественными объединениями и традиционными учебно-воспитательными организациями, создает дополнительный эффект психологического воздействия на личность. Не случайно, многие общественные объединения подростков неизбежно начинают интересоваться школьными успехами своих товарищей, ставят членство в коллективе в зависимость от таких успехов.

Каковы же методики построения гуманистической развивающей среды общественного объединения подростков? Что может предложить практике социального воспитания опыт старооскольских общественных объединений? Каковы основные результаты их деятельности?

Базовыми теоретическими основаниями внедрения методик и технологий социального воспитания являются принципы формирования личности и коллектива посредством организации совместной деятельности, сформулированные Л.И. Уманским, А.Н. Лутошкиным [19, 20]. Практика работы общественных объединений школьников в г. Старый Оскол Белгородской области привела руководителей региона к пониманию необходимости создания комплекса психолого-педагогических условий и внедрения эффективных технологий крупномасштабного социализирующего воздействия на подростков с целью их социализации и реабилитации, повышения социально-адаптивных возможностей, что в итоге позволяет вполне успешно осуществлять формирование в подростках ценностного отношения к малой родине, ее истории и культуре, развивать патриотические чувства, закладывать фундамент гражданственности.

Таковыми методиками в опыте социально-педагогической работы общественных объединений г. Старый Оскол стали методики создания

ситуации успеха (методика направлена на формирование позитивной социальной мотивации, «социального оптимизма» личности); методика регуляции эмоционального настроения (ориентирована на оптимизацию коллективного эмоционального настроения, является одним из фундаментов эффективных психологических изменений личности); методика развития способности личности к социальной интеграции (ориентирована на развитие индивидуальности в сочетании с усвоением социально-типичного, интеграцию личности в коллектив, групповое единство, обеспечение групповых интеракций); методика формирования способности к гибкой групповой идентификации личности (ориентирована на обеспечение статуса личности и группы, межгрупповое сотрудничество, социальную и персональную идентификацию, интеграцию личности в коллектив, устранение дискриминации, достижение паритета межгруппового различия); методика формирования мотивации достижения успеха (ориентирована на развитие мотивов достижения успеха, обеспечение удовлетворенности подростков совместной жизнедеятельностью, развитие самостоятельности подростков и всего коллектива, формирование позитивного эмоционального настроения членов общественного объединения); методика моделирования совместной деятельности (направлена на актуализацию групповых и межгрупповых механизмов самоопределения личности и всего сообщества); методика актуализации надежности группы (связана с диагностикой основных характеристик группы в нормальном режиме работы); методика формирования межгруппового сотрудничества и др.

Какие же результаты дает применение подобных методик? Есть ли различия в подростках и старшеклассниках, прошедших через общественные объединения («Витязи», «Русичи», «Поиск», «Орлята» и др.) и в «обычных» воспитанниках общеобразовательных школ? Да, такие различия есть, и они существенны. Приведем лишь некоторые из полученных нами эмпирических результатов. Заметно отличается структура ценностных ориентаций подростков из общественных объединений и обычных школ – здесь явно просматривается крен в пользу воспитанников названных общественных объединений. Впечатляют отличия в интересах школьников – диапазон общекультурных интересов, духовного кругозора членов таких сообществ несоизмеримо шире, глубже, устойчивее... Не случайно постоянными гостями общественных объединений оказываются известные композиторы, музыканты, певцы, художники, писатели, поэты, барды, зодчие, общественные деятели, политики, ученые – общение с ними значительно расширяет понимание воспитанниками реалий жизни, обогащает духовно, заставляет обратиться к своему собственному Я, выстраивать программу самовоспитания, саморазвития. Очень заметны различия в мотивах включения в деятельность – у воспитанников общественных объединений гораздо больше альтруизма, ориентаций на милосердие,

добротворчество, подлинное товарищество, взаимопомощь и взаимовыручку.

Но самые значительные отличия обнаруживаются в жизненных девизах. Мы воспользовались методикой И.Е. Булатникова [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] и проанализировали жизненные девизы членов клуба и обычных школьников. Наши результаты полностью подтверждают выводы И.Е. Булатникова о нарастании в *жизненных девизах* современного юношества, фиксируют нарастание социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей. В течение 2010 – 2016 гг. мы проводили анализ жизненных девизов подростков и старшеклассников средних школ г. Старый Оскол. Такие девизы выражают социальную позицию, жизненное кредо юных граждан: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп...», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жалеи!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю...», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... Вполне выразительно просматривается тенденция на социально обособление, индивидуализм, аномию, гедонизацию сознания подростков...

В этой связи мы должны согласиться с мнением И.Е. Булатникова, справедливо отмечающего, что «общий вектор эволюции морального сознания подростков и юношества очевиден – в нем явно просматривается акцент на собственном Я, нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, осязаемая утрата внешних, регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег, грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, легковесное, беззаботное отношение к жизни» [4]. Разумеется, И.Е. Булатников прав, говоря о том, что в процессе социального воспитания молодежи сегодня необходимо как можно чаще обращаться к экзистенциальным основам человеческого бытия, к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали, (шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке. Тогда моральное сознание (как одна из форм бытия общественного сознания) не останется для входящего в самостоятельную взрослую (нравственную!) жизнь человека чем-то

непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализированным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений юноши, основой мотивации его поступков, фундаментом реализации его стремлений и жизненных целей, выбора средств их достижения, оценки окружающих людей и себя самого, интерпретации социальных процессов и явлений [4].

Совершенно иначе на этом фоне выглядят жизненные девизы тех, кто прошел через систему социально-нравственного воспитания в общественных объединениях региона. Необходимость преодоления негативных тенденций в развитии нравственной культуры подростков и молодежи требует активизации потенциала первичного коллектива, включения подростков в энергичную социально-значимую деятельность. Но для этого нужен грамотный старт, импульс. Стремясь изменить социальную позицию воспитанников, их отношение к реалиям социальной действительности, руководители общественных объединений обратились к диспутам: «Можно ли, живя в обществе, быть свободным от общества?», «Я для коллектива или коллектив для меня?», «Что такое Я и что такое Мы?», «Организация удесятерит силы?», «Считаете ли вы себя гражданами Родины?», «Долг, Честь и Совесть – связаны ли между собой?», «Что важнее – дружба или правда?», «Человек горд своим трудом?», «Что такое принципиальность?», «Интересы личные и интересы дела: что общего?», «Ответственный человек: какой он?», «В чем истинные ценности православия?», «Честь и честность – синонимы?», «Гордым легче в жизни?», «Целеустремленность и жизненный успех». Главным итогом дискуссий стало столкновение двух принципиальных позиций – «коллективистской» и «индивидуалистической» – сторонников общественного и индивидуального бытия. Диспуты заметно изменили жизненные девизы членов общественных объединений (2016 г.), – отличие от девизов обычных школьников оказалось разительным: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей – ни сил, ни жизни не жалею», «Если будет Россия, – значит, буду и я», «Вместе мы – сила», «Один в поле – не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества», «Мы ответственны за тех, кого приручили», «Дал слово – сдержи!», «Береги честь смолоду!», «Живи так, чтобы не стыдно было смотреть в глаза людям» и др. В жизненных девизах оказалось ощутимо больше социально ответственных позиций, отражающих установки подростков на социальную пользу, товарищество, долг, честь, достоинство, взаимопомощь, высокую социальную ответственность.

Апробированный многолетней педагогической практикой опыт социального воспитания подростков и юношества через деятельность общественных объединений убеждает в том, что высокогуманистическая, психологически комфортная, личностно и социально значимая деятельность, возможность реализовать себя и найти единомышленников делают такие

сообщества незаменимым и продуктивным средством социализации подростков, формирования в них патриотизма и гражданственности, приобщения их к высоким достижениям культуры, обеспечения условий обретения индивидуальности, социального и профессионального самоопределения в жизни.

Продуктивное воспитание гражданственности и патриотизма будущих граждан предполагает обеспечение ряда педагогических условий:

организационно-педагогических – направленность социального воспитания на овладение основами подростками ценностями гражданского общества; повышение теоретико-методологической, методической и технологической компетентности педагогов; обеспечение педагогической поддержки и педагогического сопровождения процесса нравственного самоопределения, саморазвития и самореализации подростков в общественных объединениях;

психолого-педагогических – воспитание у подростков чувства собственного достоинства, чувства социальной свободы и ответственности; воспитание стремления к самореализации не вопреки, а во благо общества и благодаря ему; стимулирование мотивов применения социальных знаний в образовательной и общественно полезной деятельности; смещение акцента на познающую деятельность, самоконтроль, самооценку, самоанализ, самокритику воспитанников; индивидуальная и групповая рефлексия мировоззрения и деятельности.

Среди большого количества факторов и условий воспитания гражданственности и патриотизма школьников важнейшую роль играет личность педагога – руководителя общественного объединения. Он – референтный взрослый, он реальный пример должного, убедительный образец реализации всего спектра социальных функций взрослого человека. Однако его пример не всегда совпадает с позицией членов семьи воспитанника, – родители часто своими суждениями и оценками дискредитируют педагогов, ощутимо занижают их роль и социальный статус. Конечно, в последние два десятилетия престиж педагогической деятельности в общественном мнении существенно снизился, а вместе с ним – и значимость влияний педагогов на усвоение подростками и юношеством моральных и гражданско-правовых норм. Не выросла за эти же годы референтность и родителей с точки зрения гражданско-правового развития подростков и молодежи. Следовательно, выход из сложившегося положения может быть найден только в совместном, заинтересованном взаимодействии семьи, общественных объединений подростков и педагогов. Такое взаимодействие способно создать некую социально-нравственную среду, в которой будут циркулировать гуманистические ценности, общие, универсальные представления о норме, о должном, о границах социально-одобряемого поведения и отношений. Только в этом случае в самостоятельную, взрослую, социальную и профессиональную

жизнь выйдет действительно зрелый, ответственный гражданин, воплощающий в своем поведении традиции и нормы гражданского общества, равнодушный к перспективам жизни и развития своего народа, своей страны.

Глобальный мир претерпевает существенные изменения. Меняется и русский мир, встраиваясь в «универсальные», «всеобщие» тенденции, с легкостью беря на вооружение чужое и постепенно отказываясь от традиционно русского... Миссия всех институтов социального воспитания в этих обстоятельствах значительно возрастает: от их деятельности напрямую зависит – станут ли наши дети русскими, смогут ли сохранить свою историческую и культурную самобытность. Снова перечитываем статьи и книги И.Е. Булатникова, который в одной из своих последних работ пишет: «Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуры. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой»... [22, с.27]. Вряд ли к этому можно и нужно что-то добавлять. Пора браться за очень важную работу. И, как говорила классик советской педагогики, «поменьше барабанного боя!»...

Библиографический список

1. Булатников И. Е. Воспитание ответственности. Курск, 2011.
2. Булатников И. Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С.79-89.
3. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.
4. Булатников И. Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. №4. С. 76-92.
5. Глушкова М. А. Социально-педагогические условия взаимодействия общественной организации детей и организации педагогов-общественников. Кострома. 2009.
6. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
7. Кирпичник А. Г. Участие детей в общественном движении: возможности, желания, условия. Инструментарий исследования // Социальные ресурсы детского движения Москвы: Материалы исследования и опыт. В 2-х частях. М., 2007.
8. Коротких, М. Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса (на материале сельской школы): автореф. дис.... канд. пед. наук. Курск, 2006.
9. Литвак Р. М. Педагогические основы деятельности общественных объединений в современных условиях: дис.. доктор пед. наук. Екатеринбург, 1998 267 с.
10. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. М., 1979.
11. Лутошкин А. Н., Уманский Л. И. Психология и педагогика работы комсомола. М., 1979.

12. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. М., 1988. 304 с.
13. Мудрик, А. В. Социальная педагогика. М., 2009.
14. Мясичев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалёва. М., 1995. 356 с.
15. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
16. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.
17. Репринцев А. В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
18. Репринцев А. В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Almatater (Вестник высшей школы). 2003. № 5. С.46-50.
19. Репринцев А. В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск, 2013. С. 5-19.
20. Репринцев А. В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т.П. 2012. №5. С.18-23.
21. Рожков М. И. Юногика. М., 2009.
22. Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. к 75-летию профессора Е. П. Белозерцева. Монография / Под ред. И. Е. Булатникова, А. В. Репринцева. М., 2015. 256 с.
23. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. Киев, 1980.
24. Тиханова С. В. Формирование ценностных ориентаций подростков в деятельности детских общественных объединений. Челябинск, 1999.
25. Трубников, А. П. Формирование социальной ответственности старшеклассников в деятельности молодежного центра: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Курск, 2012.
26. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1945. 568 с.
27. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М., 2000.

Humanistic bases of formation of citizenship and patriotism of teenagers in activity of children's public associations

Ekaterina V. Deeva, the leading expert on work with youth and children's public associations tarooskolkogo administration of municipal urban district, Belgorod region
Belgorod oblast;
E-mail: deevakate2011@mail.ru

The article analyzes modern approaches to the process of socialization of adolescents in the activities of children's public associations, experiences and challenges forming the valuable relation of teenagers to the history and culture of a small country in the life of these communities. The author refers to the practical experience of citizens-SKO-patriotic education of teenagers in public associations, results of own empirical research on the effectiveness of the process of

formation of the valuable relation of teenagers to the small country's history.

Keywords: social pedagogy, yunogogika, associations teens, education system, value attitude of the individual.

References

1. Bulatnikov I. E. Responsibility Education. Kursk, 2011.
2. Bulatnikov I. E. Social and moral education of students in the context of the formation of youth perceptions of social freedom and personal responsibility // Psychological-Pedagogical search. 2011. № 1 (17). P.79-89.
3. Bulatnikov I. E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). P.60-72.
4. Bulatnikov I. E., Isaev I.F. "The crisis of culture" and its reflection in a state of general-stvennoj morality: the dialectics of the eternal and the temporal in the social and moral education of youth // Eurasian Forum. 2012. №4. P. 76-92.
5. Glushkovskaya M. A. Is social-pedagogical conditions of interaction of the public organization of children and organization of public men teachers. Kostroma. 2009.
6. Danyluk A. Y. The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia / A.Y. Danyluk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. M., 2009.
7. Kirpichnik A. G. Participation of children in the social movement: opportunities, desires, conditions. Research Tools // Social resources children Moscow movement: Materials research and experience. In 2 parts. M., 2007.
8. Korotkih M. N. Formation of the valuable relation of senior pupils to the history of the small country in the educational system of the class (in rural school material). Aw-toref.dis PhD. Kursk,2006.
9. Litvak R. M. Pedagogical bases of activity of public associations in the co-temporal conditions: dis..doktor ped. Sciences. Yekaterinburg, 1998. 267 p.
10. Lutoshkin,A. N. As the lead. M., 1979.
11. Lutoshkin A. N., Umansky L. I. Psychology and Pedagogy works Komsomol organizer. M., 1979.
12. Makarenko A. S. Raising citizen / Comp. R. M. Beskin, M. D. Vinogradov. M., 1988. 304 p.
13. Mudrik A. V. Social pedagogy. Moscow, 2009.
14. Myasishev V. N. Psychology of Relations: Selected psychological works / ed. A. A. Bodalëva. M., 1995. 356 p.
15. Reprintsev A. V. The anthropological dimension of social reforms: from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). P.26-39.
16. Reprintsev A. V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists? // Bulletin of the Kostroma State University. 2011. №4. P.131-137.
17. Reprintsev A. V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). P.24-42.
18. Reprintsev A. V. Regional culture as a factor of professional education // Alma mater (Journal of the Higher School). 2003. № 5. P.46-50.
19. Reprintsev A. V. Russian school in the context of the globalization of culture, from bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev EP The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk, 2013. P. 5-19.
20. Reprintsev A. V. Market type of personality as a "social order" modern social education:

traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Journal. Т.II. 2012. №5. P.18-23.

21. Rozhkov M. I. Yunogogika. M., 2009.

22. The Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E.P. Belozertsev. the 75th anniversary of Professor EP Belozertseva. Monograph / Ed. I. E. Bulatnikov, A. V. Reprintsev.- M., 2015. 256 p.

23. Sukhomlinsky V. A. Selected Works: In 5 v. Kiev, 1980.

24. Tihanova S. V. Formation of valuable orientations of teenagers in the activities of children's public associations. Chelyabinsk, 1999.

25. Trubnikov A. P. Formation of social responsibility of high school students in the youth center activitie: The abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kurskб 2012.

26. Ushinsky K. D. Selected pedagogical works. M., 1945. 568 p.

27. Shurkova N. E. New education. M., 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА РАЗНОВОЗРАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭТАПЕ ЗАРОЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ) В РОССИИ¹⁰

Б. А. Дейч

Дейч Борис Аркадьевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем Новосибирского государственного педагогического университета;

г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, Россия;

E-mail: deich67@mail.ru

В статье анализируется первый опыт использования разновозрастного взаимодействия во внешкольной работе с детьми в начале XX века. Проблема разновозрастного взаимодействия нашла широкое освещение в психолого – педагогических исследованиях с начала прошлого столетия и остается актуальной и сегодня. В тоже время можно говорить о возросшем интересе ученых к истории и современному состоянию системы дополнительного образования детей. Существенное отличие данного исследования заключается в том, что изучение развития внешкольной работы с детьми в нашей стране осуществляется в контексте развития теории и практики использования разновозрастного взаимодействия, которое является одним из условий формирования сознания и самосознания личности, средством вхождения в общество (социализации).

Ключевые слова: разновозрастное взаимодействие, дополнительное образование, внешкольная работа с детьми.

¹⁰ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-06-00659.

В контексте нашего исследования можно увидеть несколько основных тенденций, характерных для российской педагогической теории и практики в конце XIX – начале XX веков.

С одной стороны, уже с середины XIX века русские прогрессивные педагоги и общественные деятели обратили внимание на спонтанно возникающие в детской среде отношения товарищества, солидарности, взаимопомощи. Заметили нравственную, интеллектуальную силу взаимовлияния, воздействие традиций, общественного мнения, настроения сообщества сверстников на личность ребенка. Первоначально эти явления обозначались как «дух товарищества», «корпоративный дух».

В начале 60-х годов XIX века Л.Н. Толстой, размышляя о факторах, воздействующих на воспитание и учение детей в Яснополянской школе, заметил влияние на стиль взаимодействия учащихся атмосферы, настроения, «духа школы». «Есть в школе, – писал он, – что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы» [6, с. 173]. «Дух школы» включал в себя и возникающие отношения между детьми. Эта сила «духовного единения», возникающая в товарищеской среде, первоначально рассматривалась как нечто целое, имманентно присущее всякому детскому сообществу, как основное свойство, продукт группового взаимодействия. К.Н. Вентцель в конце XIX века писал о том, что «клубы, то есть группы детей, объединенные общими вкусами, стремлениями и желаниями, в диком виде существовали везде и всегда. Задача воспитателя-социолога заключается в том, чтобы привлечь эти группы, окружить их культурным влиянием, поставить в условия, способствующие развитию» [1, с. 45].

С другой стороны, детские сообщества в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях) строились обычно по одновозрастному принципу. Этому способствовали как формальные установки учителей, так и традиции субкультуры детства того времени. Яркий пример существования барьера во взаимоотношениях детей разных возрастов можно найти у С.Т. Шацкого. Он пишет о том, что у него на всю жизнь сохранилось воспоминание, как в гимназии во время перемен он стыдился подходить к своему младшему брату – ученику первого класса. А тот в новой для него обстановке чувствовал себя одиноким, несчастным, смотрел на него умоляющими глазами, но просить его о помощи не смел [7].

Между тем, в зарождающейся системе дополнительного образования (внешкольной работе с детьми), детские сообщества часто создавались по разновозрастному принципу. Здесь так же можно выделить несколько уровней:

– *разновозрастное взаимодействие в сообществах, включающих в себя*

детей, молодежь и взрослых людей более характерно для различных форм внешкольного образования. Традиционно считается, что внешкольное образование было предназначено для взрослых людей. Однако в работах целого ряда исследователей этого направления педагогической деятельности, вышедших в конце XIX – начале XX веков, можно увидеть, что во внешкольное образование были включены так же и дети различных возрастов. Так, Е.Н. Медынский, рассуждая о сложности работы педагога-внешкольника, пишет о том, что «школьный учитель имеет дело с 4–5 возрастными группами (дети 8, 9, 10, 11 и 12-летнего возраста); деятель по внешкольному образованию – по крайней мере, с 35–40 такими возрастными группами (население, начиная с детей 10 лет и кончая стариками 50 и более лет), а интересы и запросы каждой возрастной группы более или менее разнятся друг от друга» [4, с. 6]. При этом занятия часто проходили в одном помещении, что и создавало объективные условия для разновозрастного взаимодействия.

– *разновозрастное взаимодействие в детских сообществах, состоящих из детей разных возрастов и специально организованное взрослыми.* Такие сообщества характерны для различных форм внешкольной работы с детьми. Однако нельзя говорить о том, что использование разновозрастного подхода было характерно для всех зарождающихся в тот период внешкольных детских объединений. В работе многих из них использовался и принцип учета возрастных особенностей детей, что объяснялось тем, что «иначе невозможно подыскать занятия, интересные для всех, объединить всех и создать общий дух и тон». При этом деление детей предполагалось только на основе возрастного подхода (обычно на собрания младших учеников и собрания старших учеников), но ни по каким другим признакам, так как «разделять детей по развитию, поведению и т.п. – это значило влезть в такие дебри всевозможных обид, претензий, ошибок, из которых не найдется никогда выхода» [5, с. 9-10]. Нужно отметить, что такое деление предполагалось чаще при организации детских клубов в общеобразовательных учреждениях. Но и в этом случае дети обычно делились на две группы, в рамках которых, тем не менее, предполагалось разновозрастное взаимодействие:

– для учащихся старших классов (от 15 лет и старше) внешкольная работа была ориентирована на «удовлетворение серьезных запросов и пробуждения умственных интересов» (чтение рефератов, проведение дискуссий, подготовка научных сообщений, проведение бесед на различные темы).

– для учащихся всех классов (но чаще такие занятия проводились отдельно для детей разного возраста) были организованы различные виды развлечений и отдыха: использовались игры, театральные постановки, пение, танцы, игра на музыкальных инструментах, спортивные упражнения и т.д. [5,

с. 9-10].

Разновозрастное взаимодействие начинает использоваться в различных формах внешкольной работы, организуемых вне стен общеобразовательных учреждений. К таким формам можно отнести:

– *летние (детские) площадки*, которые начали активно создаваться в российских городах с 90-х годов XIX века. Организаторы летних площадок хотели не только организовать педагогически целесообразное времяпрепровождение детей городской бедноты, но и способствовать обучению детей прикладным и иным видам творчества, воспитанию в них чувства общительности, а также умения с пользой проводить свободное время. Возрастной состав детей, посещающих площадки, был разным – от 3 до 14-16 лет. Дети занимались физическими упражнениями и играми, ручным трудом, различными направлениями творческой деятельности и некоторыми видами умственных занятий. Вначале игры требовали руководства старших, но по мере формирования временного коллектива, состоявшего из детей, постоянно посещавших площадки, прослеживалось стремление к самоорганизации. Ребята сами устраивали некоторые игры, объясняя правила новым участникам, назначали, если нужно, судью, формировали команды и т.д. На некоторых из них назначались дежурные, следившие за дисциплиной, за инвентарем, игровой актив.

– *Детские колонии (лагеря)*, появление которых относят к концу XIX – началу XX веков. Так, в 1905 году в Щёлково на берегу реки Клязьмы С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и Л.Г. Шлегер была открыта колония для детей из рабочих семей. В работе с детьми педагоги активно апробировали идеи разновозрастного взаимодействия, трудового воспитания и детского самоуправления. Почти все управление и содержание колонии держалось на самих ребятах. В 1911 году С.Т. Шацкий с коллегами открывают под Калугой детскую летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», в которой нашли дальнейшее развитие традиции Щёлковской колонии. В основе организации жизнедеятельности детей в колонии были заложены сельскохозяйственный труд и труд по самообслуживанию, а досуговые мероприятия были направлены на повышение образовательного уровня детей, развитие их коммуникативных способностей (в том числе и в рамках межвозрастного общения) и творческого потенциала.

С.Т. Шацкий – один из первых педагогов-внешкольников, кто размышляет над проблемой педагогически плодотворного объединения в сообщество ребят различных возрастов. Для решения этой задачи С.Т. Шацкий и другие педагоги колонии работали над повышением инициативы и активности младших колонистов и созданием определенного общественного мнения, осуждающего пренебрежительное отношение старших. Воспитатели под руководством С. Т. Шацкого используют и такой педагогический прием, как привлечение старших колонистов к воспитательной работе с младшими.

Этот подход дает определенные воспитательные эффекты:

- пробуждение у подростков чувства заботливости по отношению к малышам;
- снятие традиционного противостояния между старшими и младшими;
- проникновение братскими отношениями детей друг к другу, сыновними и дочерними чувствами к своим воспитателям.

Летом 1913 г. С. Т. Шацкий продолжил начатую еще в Щелкове работу по совместному воспитанию в детском сообществе колонистов разных возрастов. Колонисты впервые были разделены на три возрастные группы, и воспитателям было важно укрепить дружбу между разными группами. В Щелкове удалось добиться лишь того, чтобы старшие не обижали младших. В колонии «Бодрая жизнь» летом 1913 г. С. Т. Шацкий попробовал привлечь старших колонистов к воспитательной работе с малышами. Он достиг успеха, сумел пробудить у подростков хорошее чувство заботливости по отношению к малышам. В последующие годы появились традиции заботливого отношения старших воспитанников к младшим.

– *Детские клубы.* Отдельные клубные объединения детей появлялись в России уже в XVIII веке. Однако достаточно массово детские клубы начинают открываться в начале XX столетия. В качестве яркого примера разновозрастного взаимодействия можно привести детский клуб, который действовал с 1908 года в Москве, причем организатором и руководителем этого клуба был четырнадцатилетний ученик Комиссаровского технического училища Володя (Владимир Георгиевич) Марц. Занятия клуба проходили прямо в его квартире. Будучи учеником технического училища, В. Марц обучает детей техническому творчеству, проводит с ними беседы. Когда в 1910 году создается «Общество попечения об учащихся Пречистенско–Хамовнического района», В.Г. Марц становится членом правления этого общества и организует деятельность публичной площадки для детских игр и праздников. Клуб становится составной частью Общества, а в 1911 году 17-летний В.Г. Марц – председателем районного общества. Уже в это время он считается специалистом по вопросам физической культуры и детским играм.

Разновозрастное взаимодействие во внешкольной работе с детьми продолжается и в советский период. Однако и в 20-е годы XX века можно увидеть две позиции при организации данной деятельности. При организации клубной деятельности школьников предполагалось деление по классам или по возрастным группам. Это можно объяснить тем, что в это время деятельность школьных кружков и клубов часто воспринималась как дополнение к школьной программе. Н. Иорданский предупреждал, что «кружки и клубные занятия в школе не служат только вынужденным дополнением к школе, а органически связаны с ней... Без них немислима вся

учебная постановка школы, ее занятия в пределах программ ГУСа соответственно целевой установке школы»[2, с. 6]. Для более качественного решения этой задачи он считал необходимым деление детей на три возрастные группы: младший возраст – 7 – 9 лет; средний возраст – 10 – 12 лет; старший возраст – 13 – 15 лет. При таком подходе можно говорить о том, что, с одной стороны, использовался принцип учета возрастных особенностей детей, но с другой стороны – такое деление предполагало и разновозрастное взаимодействие внутри группы.

В тоже время во внешкольной работе, осуществляемой вне стен общеобразовательных учреждений, разновозрастное взаимодействие используется более широко – в деятельности детских клубов, колоний, площадок.

Разновозрастное взаимодействие детей лежало так же в основе создания первых пионерских отрядов. При этом, стихийно зародившись, такая структура давала ряд преимуществ в организации деятельности первых пионеров: в выборе направлений деятельности, в организации самоуправления и в привлечении к деятельности широких масс детей. И в результате, почти до конца 20-х годов, когда был осуществлен переход пионерской организации в рамки школьной структуры, первичные пионерские отряды были организованы по разновозрастному принципу, что существенно повышало общественную активность детей и подростков, создавало условия для посильной деятельности звена, обеспечивала передачу социального опыта старших ребят младшим и ряд других воспитательных преимуществ.

Таким образом, можно говорить о том, на протяжении всего периода зарождения системы дополнительного образования в России активно апробировались и использовались различные формы разновозрастного взаимодействия детей. С одной стороны, внешкольная с детьми, осуществляемая в специально создаваемых детских объединениях вне рамок общеобразовательных учреждений имела для это объективные условия. А с другой стороны, педагоги-внешкольники постепенно открывали для себя воспитательный потенциал такого взаимодействия. А.С. Макаренко писал, что в разновозрастном детском сообществе потенциально заложены условия без специальной инструментовки обеспечивающие взаимодействие поколений, передачу опыта старших младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность, качества будущего семьянина и многие другие даже без специальной педагогической инструментовки, а ее использование в данном случае будет способствовать многократному увеличению этого потенциала [3].

Библиографический список

1. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей М., 1923. 152 с.
2. Иорданский Н. Н. Кружковая и клубная работа в школе//Клубная и кружковая работа в школе: хрестоматийный сборник. М.-Л., 1926. С. 4 -19.
3. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса /Пед. соч.: в 8 т. М., 1983. Т.1. С.216-300.
4. Медынский Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы. 3-е изд. Екатеринбург, 1919. 136 с.
5. Обухов А. М. Клубы для учащихся и вообще молодежи. М., 1909. 74 с.
6. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения/сост. Н.В. Вейкшан. М., 1989. 544 с.
7. Шацкий С. Т. Дети — работники будущего. М., 1922. 76 с.
8. Шацкий С. Т. Что такое клуб?// Шацкий С. Т. Собр. соч.: в 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 256 – 267.

Using the potential of different ages cooperation on stage of beginning of additional education (out-of-school and extracurricular work with children) in Russia

Boris A. Deich – associate professor, head of the theory and methodology of upbringing systems department, Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk, Vilyuiskaya St. 28, Russia; E-mail: deich67@mail.ru

The article analyzes the first experience of different ages cooperation of extracurricular work with children in the early XX century. The problem of different ages cooperation found wide coverage in the psycho - pedagogical studies since the beginning of the last century and remains relevant today. At the same time we can talk about the increased interest of scientists to the history and current state of the system of additional education of children. The essential difference of this study is that the study of the development of extracurricular activities with the children in our country is carried out in the context of the development of the theory and practice of the use of different ages cooperation, which is one of the conditions for the formation of consciousness and self-consciousness, a means of entry into society (socialization).

Keywords: different ages cooperation, additional education out-of-school and extracurricular activities.

References

1. Ventsel K. N. Novyeputivospitaniya i obrazovaniyadetej.[New ways of upbringing and education of children]. Moscow, 1932. 152 p (in Russ).
2. Iordanskij N. N. Kruzhkovaya i klubnayarabota v shkole [Hobby groups and club work in school]. Klubnaya i kruzhkovayarabota v shkole: khrestomatijnyjsbornik[Clubs and hobby groups work at school: a textbook collection.]. Moscow Leningrad, 1926. Pp.4-19. (in Russ).
3. Makarenko A. S. Metodikaorganizatsiivospitatel'nogoprotsessa. Ped. soch.V 8 t. [Methodology of organizing of upbringing process.Ped.Works: 8t.].Vol.1. Moscow, 1983. Pp.

216-300. (in Russ).

4. Medynskij E. N.. Metody vneshkol'noj prosvetitel'skoj raboty.[Methods of extracurricular education and out-of-school activities]. Ekaterinburg, 1919. 136 p. (in Russ).
5. Obukhov A. M. Kluby dlya uchashhikhsya I voobshhe molodezhi [Clubs for pupils and young people in general]. Moscow, 1909. 74 p. (in Russ).
6. Tolstoj L. N.. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical works].sost. N. V. Vejkshan. Moscow, 1980. 544 p. (in Russ).
7. Shatskij S. T.. Deti — rabotniki budushhego [Children – the future workers].Moscow, 1922. 76 p. (in Russ).
8. Shatskij S. T. Chtotakoeklub? Sobrniesochineniy. V 2 t. [What is club?Collected works: 2 v]. Vol.1. Moscow, 1980. pp 256 – 267. (inRuss).

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ МАЛОЙ РОДИНЫ СРЕДСТВАМИ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. В. Матренин

Матренин Павел Викторович – аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики КГУ, Курский государственный университет;
ул. Радищева, 33, г. Курск, 350000, Россия;
E-mail: idmentium@mail.ru

Автор обращается к анализу возможностей клубной деятельности в формировании ценностного отношения подростков к истории и культуре малой родины, традициям и нормам русского этноса. Решение этой задачи автор увязывает с формированием этнокультурной идентичности личности, размышляет о сложностях и противоречиях формирования такой идентичности в современном поликультурном мире. В поле зрения автора оказываются важнейшие содержание и организация клубной деятельности, условия ее эффективного влияния на социально-нравственное развитие воспитанников клуба.

Ключевые слова: философия образования, социальная педагогика, социальное воспитание, социализация, инкультурация, этнокультурная идентичность личности.

Социально-экономические преобразования в России последнего десятилетия затронули все сферы жизни взрослых и детей. Как отмечают А.Г. Пашков и А.В. Репринцев, «необходимость развития демократических основ гражданского общества в России, обеспечения вхождения в самостоятельную взрослую жизнь социально активных, ответственных, инициативных молодых людей, небезразличных к своей стране, ответственно относящихся к ее прошлому, настоящему и будущему, требуют целенаправленного создания

социально-педагогических сред и комплекса условий, в которых подростки и юношество смогут обрести такой опыт гражданственности, реализовывать свою социальную активность, сознательно и ответственно включиться в созидательную творческую деятельность. Решение этой важной государственной и общественной социально-педагогической задачи актуализирует внимание педагогической науки к молодежным общественным объединениям, обладающим значительным воспитательным потенциалом для освоения растущими гражданами опыта самореализации, социальной ответственности и инициативности» [7, с. 37].

Известно, что сегодня в России действуют сотни молодежных общественных организаций и объединений, в которых интегрируется социальная инициатива подростков и юношества, происходит включение их в социально значимую деятельность. Среди них немало объединений, направляющих свою активность в сферу организации жизни подростков, расширяющих возможности их духовно-нравственного самосовершенствования, развития социальной ответственности в разнообразной общественно полезной деятельности. Эти клубные объединения нуждаются в грамотной социально-педагогической помощи и поддержке со стороны взрослых, педагогов, муниципалитетов. Основой для организации деятельности клубных объединений становится общность интересов подростков, их ценностных ориентаций, взгляды на жизнь, на способы самореализации и самоутверждения в сообществе сверстников, общие планы на будущее, пути и способы их реализации, ответственность за будущее страны, в которой им предстоит жить и трудиться. В этом случае объединения подростков приобретают устойчивые черты коллектива клубного типа, открывающем значительные горизонты для социального и личностного развития школьников [7, с. 24].

Социально-педагогическая практика последних двух десятилетий показывает, что развитие клубных форм работы с подростками и юношеством способно решить очень важные социально-педагогические задачи, привлечь в сферу клубной жизнедеятельности значительное количество старших школьников, помочь им в социально-нравственном, творческом и профессиональном самоопределении. Между тем, реальная практика социального воспитания показывает, что вне сферы влияния школы и учреждений дополнительного образования, вне заботы региональных структур управления образованием и молодежной политикой, вне активного внимания социальных педагогов остается личностное развитие подростков и юношей, важные аспекты социально-нравственного развития будущих граждан страны. Но именно эта сфера личностного развития подростков и старшеклассников во многом предопределяет меру их успешности в будущей взрослой жизни, в профессии, их востребованность и состоятельность на рынке труда. Формирование этой сферы личности старших школьников

происходит через социально-нравственное воспитание, моделирование и реализацию потенциала клубных объединений школьников [7, с. 49-50].

В Белгороде в конце 90-х гг. XX века были созданы и действуют ряд подростково-молодежных клубов, ориентированных преимущественно на реализацию программ дополнительного образования детей, формирование их социокультурного опыта (подростковые клубы «Бригантина», «Буревестник», «Исток», «Ровесник», «Романтик», «Самбист», «Сокол», «Факел», «Юность»). Эти клубные объединения включены в отдельные разрозненные региональные акции – фестивали, конкурсы, концерты, выставки, смотры, соревнования, в которых подростки и старшеклассники имеют возможность продемонстрировать себя, представить результаты своего творчества, личные достижения. Но в этих внешних (во многом – формальных!) проявлениях жизни подростково-молодежных клубов отсутствует долгосрочная программа их совместной деятельности, координирующая активность членов клубных сообществ, задающая им перспективные цели, ориентирующая их на социально-значимые виды активности молодежи, включение в общественно-полезный труд.

Опыт белгородских клубных объединений показывает, что в них нет не только выраженной социокультурной ориентированности, но и сопряжения с традициями и достижениями региональной культуры. В Белгороде больше танцевальных студий, предлагающих подросткам (за деньги!) освоением «достижений» американизированного «Хип-Хопа», пропагандирующего и возвышающего сексуальную распушенность, вседозволенность, ложную свободу самовыражения, но не традиции русской национальной культуры, ее смыслы и ценности. Как и в других регионах страны, в Белгороде наряду с клубными сообществами, действуют областной Дворец детского творчества; городской Дворец творчества детей; Станция юных натуралистов, Станция юных техников, Центр детско-юношеского туризма, Центр детского технического творчества и др.). К сожалению, белгородский опыт не предлагает и долгосрочных программ и форм организационной, кадровой, материальной поддержки клубных сообществ подростков и юношества на уровне региональных структур государственного управления образованием, культурой, спортом и молодежной политикой.

Огромные социализирующие возможности клубной деятельности остаются нереализованными, о чем вполне красноречиво говорят итоги многих исследований. В частности, о сложившейся ситуации в социальном воспитании, мере обретения подростками и юношеством этнокультурной идентичности пишет И.С. Сухоруков [14; 15]. Так, по его данным, социокультурная ситуация в обществе работает на усиление кризиса идентичности, размывание социально типичного в сознании молодежи, в понимании подростками и юношеством важнейших, экзистенциальных основ человеческого бытия. Эмпирические и статистические данные, полученные

И.С. Сухоруковым, «показывают, что очень небольшая часть молодых людей (только 12% опрошенных старшекласников курских школ и студентов курских вузов!) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны [14, с. 274]. По данным И.С. Сухорукова, на вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены исследователем на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»: абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные И.С. Сухоруковым эмпирические данные свидетельствуют о том, что у подростков и молодежи исчезает установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам общества. Кроме того, И.С. Сухоруков подчеркивает: «В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [15, с.297-298].

В этом контексте островками надежды выглядят усилия энтузиастов, направленные на создание и организацию деятельности клубных коллективов, ретранслирующих достижения и ценности традиционной русской народной культуры, предлагающих подросткам включение в практическую деятельность по сохранению и возрождению региональной культуры. Конечно, речь идет о клубных сообществах, организаторами которых стали не профессиональные педагоги, а чаще всего выпускники института культуры и искусств, общественники, хорошо понимающие ситуацию, складывающуюся в провинции, воочию наблюдающие процесс «американизации культуры», ее «омассовления», «варваризации». Дело здесь не столько в последствиях глобализации, сколько в утрате своего, этнотипичного в культуре, вытеснении национального «общечеловеческим»...

Известно, что Россия вплоть до середины XX столетия была страной с преобладанием сельского населения. Главным носителем национальной культуры и создателем уникальной системы ценностей русского народа на протяжении многих веков являлось крестьянство [13, с.5-19]. Крестьяне составляли основу тогда могучего русского народа. Именно деревня питала «живой силой» город. Большинство рабочих заводов и предприятий крупных

и не очень городов были горожанами преимущественно в первом (реже – втором) поколениях. Крестьянство на протяжении веков сумело сохранить исконно-русский образ жизни и самоорганизации. Именно крестьянство с его природным духовным консерватизмом являлось всегда хранителем национальных традиций и культуры, оно всегда было опорой государству. Русское крестьянство сохраняло общинный уклад, являлось гибким организмом, приспособленным к самым различным условиям жизнедеятельности и сохранявшим в неизменности свои основные установки. Русская община заложила в крестьянстве стремление к взаимопомощи и сотрудничеству, трудовой солидарности, «коллективный дух» совместной деятельности, простоту и прозрачность отношений между людьми, общественное согласие и терпимость, искренность и откровенность, отзывчивость и доброту. К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов формирования национального менталитета народную педагогику [17].

Значительные возможности в развитии ценностного отношения подростков к природной и культурной среде малой родины открывает деятельность клубных коллективов, выступающих своеобразной социально-педагогической средой, оптимизирующей процесс социально-нравственного развития подростков посредством обеспечения комплекса условий для освоения нравственных норм, ценностей культуры, алгоритмов социально одобряемого поведения и отношений, реализации творческих способностей воспитанников [10, с. 17]. Среда клуба представляет собой комфортную, лично привлекательную социально-психологическую и предметно-эстетическую среду, ориентированную на удовлетворение социальных и творческих потребностей школьников, в которой происходит функционирование сообщества подростков, включенных в клубную деятельность, реализующих совместно генерируемые социальные проекты общественно полезной направленности, обретающих опыт делового сотрудничества, партнерства, взаимодействия в достижении коллективных целей, развивающих навыки организации коллективной деятельности, ее планирования, распределения поручений и контроля за их выполнением, социального лидерства и принятия на себя социальной ответственности [7, с. 34].

Проведенный нами *анализ массовой практики* социального воспитания школьников в клубных объединениях и полученные эмпирические данные (2007-2016 гг.) позволяют констатировать заметное сокращение количества таких объединений в последнее десятилетие (несмотря на достаточно активные попытки реанимировать общественные объединения, центры, сообщества). Изучение практики показывает, что такое сокращение связано с «кадровым голодом» в сфере организации и обеспечения условий детского и молодежного досуга, отсутствием эффективных педагогов-организаторов

деятельности клубных объединений молодежи, непрестижностью работы в этой важной сфере социального воспитания, – с одной стороны; с другой – глобальными тенденциями развития культуры, ориентирующей сегодня входящего в жизнь молодого человека на социальное обособление, «потребление благ цивилизации», индивидуализацию его бытия, сокращение интенсивности и содержания социальных контактов.

Эти явления и процессы значительно обедняют социальный опыт молодежи, выхолащивают его ценностно-смысловую основу, размывают границы должного в представлениях о моральных нормах, обедняют спектр социально-ценных эмоций человека, стирают очертания этнотипичного в культуре. Результатом этих процессов становится заметное снижение уровня нравственной культуры молодежи и ее социальной ответственности, нарастание в среде подростков и юношества явлений эгоизации, гедонизации сознания, снижения планки социальных стремлений личности, ее притязаний при одновременном нарастании неадекватности ее самооценки, сокращении опыта конструктивного сотрудничества с людьми, снижении интенсивности и содержания межпоколенного взаимодействия. Анализ массовой практики показывает, что в среде педагогов-организаторов клубной деятельности подростков и юношества идут интуитивные поиски модели современного молодежного клуба, обеспечивающего возможности для интенсивного социально-нравственного роста старших школьников, накопления ими опыта социально-ответственного поведения, навыков коллективного взаимодействия и включения в общественно-полезную деятельность. Однако такие поиски не приносят ощутимых результатов, поскольку ограничены локальными «очагами» такого опыта, отсутствием условий для его пропаганды и тиражирования, научно-методического обеспечения такой работы.

Соединить ценности и нормы традиционной народной (крестьянской!) культуры с современными формами социально-педагогической работы с подростками, обеспечить условия для их продуктивной инкультурации возможно через обращение к одной из демократичных форм работы с подростками – клубу, но при наполнении содержания его деятельности традиционными смыслами и ценностями русской культуры, обращением к задачам сохранения и возрождения региональных памятников истории и культуры. Следовательно, клуб обладает уникальным потенциалом с точки зрения обеспечения целенаправленного влияния на формирование социальной позиции подростков, их гражданственности, патриотизма, отношения к национальной истории и культуре своего народа [10, с. 6-17].

Нами разработана *теоретическая модель деятельности клубного объединения подростков с этнокультурной направленностью*, ориентирующегося на достижение вполне конкретной цели – освоение, сохранение и возрождение традиционных культурных ценностей и святынь белгородчины. Названная цель конкретизируется в задачах, которые могут со

временем изменяться, соотноситься с реальной социокультурной ситуацией в регионе, учитывать уровень развития коллектива клуба, степень его субъектности, способности самостоятельно генерировать перспективы своей жизнедеятельности, находить приемлемые способы и средства их достижения, объективно оценивать достигнутые результаты.

Предлагаемая нами *теоретическая модель организации процесса социального воспитания подростков средствами клубной деятельности* включает в себя: целевую установку жизнедеятельности подросткового клуба, его функции, механизмы и способы его влияния на социально-нравственное развитие подростков; принципы организации жизнедеятельности клубного сообщества, основные направления и содержание его деятельности, этапы и логику развития коллектива; методики и технологии формирования этнокультурной идентичности подростков; характеристику критериев, показателей, уровней сформированности этнокультурной идентичности, условия продуктивного влияния клубной деятельности на социально-нравственное развитие включенных в нее воспитанников.

Идейно-смысловой основой организуемого в рамках клубного коллектива процесса этнокультурного воспитания является развитие социально-нравственных качеств подростков, их этнокультурной идентичности, гражданской позиции, субъектности, опыта социального взаимодействия в общественно полезной деятельности воспитанников. *Содержание социального воспитания подростков реализуется в трех направлениях:*

- первое связано с когнитивной сферой личности и ориентировано на обогащение социальных интересов воспитанников, осознание ими личной ответственности за историю и культуру своего народа, формирование традиционных социально-нравственных ценностей, гражданской позиции, социально-ценной мотивации включения в общественно-полезную деятельность, ориентированную на сохранение и возрождение памятников истории и культуры родного края;

- второе связано с эмоциональной сферой и предполагает развитие в подростках способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения; эмпатических, перцептивных качеств; способности к со-переживанию, со-страданию, милосердию, переживания за успехи и неудачи своего клубного коллектива, способности к альтруизму;

- третье связано с деятельно-практической сферой и предполагает формирование у школьников стремления к активной общественно-полезной деятельности, коллективному творчеству, проявлению активности, инициативы, равнодушного отношения к окружающей действительности и делам своего социума, способности доводить начатое дело до конца, грамотно выстраивая логику движения к цели социальной деятельности; добросовестно исполняя традиционные нравственные нормы, долг перед своим клубным коллективом, его

поручения.

Базовыми ценностями клубного сообщества с этнокультурной направленностью «Дружинники», определяющими всю его жизнедеятельность и реализуемые проекты, стали *гуманизм, ответственность, патриотизм, гражданственность, трудолюбие, бескорыстие, сотрудничество, взаимопомощь, творчество, познание, долг, честность, чуткость, точность, дружба, коллективизм, здоровье* и др. Все эти ценности стали основой разработки и реализации проектов и программ клуба подростков «Дружинники». Образовательное пространство, в котором осуществляется деятельность клуба «Дружинники», представляет собой особую развивающую социальную среду, которую можно охарактеризовать как «социальный оазис» (Э. Фромм). Такая развивающая социальная среда отличается более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения членов клубного сообщества, эмоционально и интеллектуально емкой атмосферой сотрудничества между подростками, высокими эстетическими параметрами ее организации и насыщенности. Сам клуб «Дружинники» представляет собой подростковый коллектив, характеризующийся рядом специфических признаков: автономность жизнедеятельности, предполагающая особый образ жизни коллектива, закрепленный в традициях, законах, уставе и атрибутике; наличие и освоение собственного пространства жизнедеятельности; разновозрастный состав членов коллектива; самоуправление (соуправление), присущее самой природе самодеятельного коллектива; особый стиль взаимоотношений – «дух коллектива», дух «крестьянской общины», специфическая атмосфера заинтересованности в высоких социально-значимых результатах совместной деятельности; динамичность развития, обусловленная быстрым оперативным реагированием коллектива на изменение событий, происходящих в жизни сообщества; открытость коллектива, предполагающая как свободное вхождение в клубный коллектив, так и выход из него; развитие внешних связей с другими детскими и молодежными объединениями; официальный характер коллектива.

В процессе становления и развития клуба «Дружинники» определились его основные функции, среди которых наиболее важными являются:

– *организационная*, позволяющая выстроить целостную и упорядоченную систему акций и ключевых дел, обеспечивать высокую культуру организации реализуемых в рамках клуба видов и форм работы, в которые включены и вовлечены подростки;

– *координирующая*, обеспечивающая сопряженность жизнедеятельности клубного сообщества с делами и заботами всего города и региона, что позволяет преодолеть замкнутость первичного коллектива, выйти во внешнюю среду, активно взаимодействовать с ее субъектами, влиять на них, переносить нормы и ценности клуба на другие сферы, в том

числе и школьную;

– *инструктивно-методическая*, позволяющая обеспечивать необходимый уровень качества реализуемых программ в рамках клуба, включать школьников в виды и формы жизнедеятельности, соответствующие их потребностям и интересам, осуществлять грамотное научно-методическое сопровождение социально-нравственного развития подростков;

– *интеграционная*, обеспечивающая включенность подростков в дела и заботы жителей региона, вовлекающая воспитанников в социально-значимые дела целого региона, позволяющая им обрести социальную (этнокультурную!) и персональную идентичность, преодолеть отрыв от наиболее активной и инициативной части их сверстников;

– *«мотивационного опосредования»*, обеспечивающая «возвышение» потребностей и интересов, мотивов и установок подростков до интересов и забот всего общества, народа, государства; помогающая школьникам обрести опыт участия в решении крупных общественных и региональных проблем;

– *ценностно-ориентирующая*, позволяющая подросткам выстроить систему личных ценностных приоритетов, жизненных координат, соотнести их со шкалой ценностей своих сверстников, найти «личностный смысл» своего включения в жизнь и заботы сообщества всего региона;

– *нормативно-регулирующая*, формирующая общественное мнение, стиль жизни клубного сообщества, задающая границы должного поведения и отношений школьников, их отношение к себе и к окружающим, внутреннюю основу жизнедеятельности первичного коллектива, определяющая климат и характер жизнедеятельности значительной части молодежи региона и др.

Их реализация позволяет успешно выстраивать жизнедеятельность подросткового коллектива, обеспечивать включение клубного сообщества в процесс социального воспитания школьников, ориентируя их на высокие смыслы и ценности своего этноса, нормы традиционной народной культуры. Это позволит надеяться, что в самостоятельную взрослую жизнь выйдет поколение достойных граждан своего Отчества, понимающих свое предназначение в жизни, уважающих историю и культуру своего народа, готовых верно и честно трудиться на его благо, а если понадобится, то и твердо и мужественно защищать.

Оценки и прогнозы складывающейся ситуации позволяют утверждать, что размывание этнотипичного в культуре, вытеснение национальной культуры продуктами «массовой», глобализирующейся культуры неизбежно ведет к «патологии идентичности» (Э. Эриксон), «регрессии личности к инфантильному уровню», стремлению молодежи как можно дольше отсрочить обретение взрослости; порождает смутное, но устойчивое состояние тревоги, чувство социальной изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;

враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [18, с. 231].

Как отмечает А.В. Репринцев, «следует признать: порожденный на рубеже XX-XXI веков кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – период социальных трансформаций, когда на смену старой приходит новая модель общественного мироустройства, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека» [9, с. 26-39].

Отсюда вполне закономерно вытекает неизбежный вопрос: что делать образовательным и социальным институтам, дабы обеспечить сохранение культурного базиса общества, создать предпосылки для возрождения и воспроизводства национальной культуры и самого Человека? Отвечая на этот вопрос, И.Е. Булатников подчеркивает: «В этом процессе сегодня становится особенно важной и значимой деятельность институтов социального воспитания юношества, в первую очередь – семьи и школы. Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются; когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций... *Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуре. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой.* Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры» [1, с. 27].

Библиографический список

1. Булатников И. Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. Монография / Под ред. И. Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. С.11-27.
2. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.
3. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
4. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23).– С.60-72.
5. Булатников, И. Е. Этические основания социально-педагогической концепции В. А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. 2013. №3 (27). С. 43-57.
6. Булатников И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С14-35.
7. Пашков А. Г., Репринцев А. В., Трубников А. П. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников в клубно-профильной деятельности. Курск., 2013.
8. Полукаров В. В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение. – М., 1988.
9. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
10. Репринцев А. В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.
11. Репринцев А. В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75-93.
12. Репринцев А. В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
13. Репринцев А. В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск, 2013. С. 5-19.
14. Сухоруков И. С. Этнокультурная идентичность как результат социализации личности: миссия институтов социального воспитания в условиях глобализации культуры // Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края: Материалы XI международной научно-практической конференции / Под ред. А. В. Репринцева, О. А. Воробьевой: В 2 тт. Т.1. Курск, 2015. С.270-276.
15. Сухоруков И. С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: Материалы XII международной научно-практической конференции / Под ред. А. В. Репринцева: В 2 тт. Т.1. Курск, 2016. С.287-301.
16. Трубников А. П. Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника // Вестник Костромского государственного

университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 4. С.99-107.

17. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: В 2 тт. Т.1. М., 1974.

18. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 2006.

Humanistic bases of formation of the valuable relation of teenagers to the history and culture of a small country club activities means

Pavel V. Matrenin – postgraduate student of the Department of education psychology and social pedagogics of K.State University, Kursk State University;

stree tRadishcheva 33, Kursk, 350000, Russia;

E-mail: idmentium@mail.ru

The author refers to the analysis of the possibilities of club activity in the formation of the valuable relation of teenagers to the history and culture of a small country, the traditions and norms of the Russian ethnos. The solution to this problem, the author links with the formation of ethnic and cultural identity of the individual, reflects on the complexities and contradictions of the formation of this identity in a modern, multicultural world. In the view of the author is more important than the content and organization of the club's activities, the conditions of its effective influence on the social and moral development of pupils of the club.

Key words: philosophy of education, social pedagogy, social education, socialization, inculturation, ethno-cultural identity of the individual.

References

1. Bulatnikov I. E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education-set in terms of culture globalization. Reading philosophical and pedagogical anthropology EP Belozertseva. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. М., 2015. Pp.11-27.
2. Bulatnikov I. E. The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people // Herald campfire-State University them. O.N.. Nekrasov. 2012. № 1. Series "Pedagogika. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika». Pp. 146-152.
3. Bulatnikov I. E. Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // Psychological-Pedagogical search. 2012. №4 (24). Pp.23-35.
4. Bulatnikov I. E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). Pp.60-72.
5. Bulatnikov I. E. The ethical foundation of social and pedagogical concepts V.A. Sukhomlinsky dialogue ages and social relations // Psychological-Pedagogical search. 2013. №3 (27). Pp. 43-57.
6. Bulatnikov I. E. Ethical foundations of Russian education in the mirror of the national IP-tory and culture: heritage rereading K.D. Ushinskogo // Proceedings of the RAO. 2014. №3. Pp. 14-35.
7. Pashkov A. G., Reprintsev A.V., Trubnikov A.P. Pedagogical support profes-tional self-determination of senior pupils in the club-core activities. Kursk, 2013.
8. Polukarov V. V. Teen Club: initiative, creativity, self-determination. М., 1988.
9. Reprintsev A. V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis -

to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). Pp.26-39.

10. Reprintsev A. V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). Pp.6-17.

11. Reprintsev A. V. Problems of familiarizing young people to the history and culture of the region in the context Why traditions and experience of Russian pedagogy // Proceedings of the RAO. 2014. № 3 (31). Pp.75-93.

12. Reprintsev A. V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18). Pp.24-42.

13. Reprintsev A. V. Russian school in the context of the globalization of culture, from bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev E. P. The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk, 2013. Pp. 5-19.

14. Sukhorukov I. S. Ethno-cultural identity as a result of socialization: the mission of social education institutions in the conditions of globalization of culture // Socio-moral formation of personality in the cultural and educational environment of the Fatherland: Proceedings of the XI International scientific-practical conference / Ed. A. V. Reprintsev, O. A. Vorobyova: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2015. Pp.270-276.

15. Sukhorukov I. S. Ethno-cultural identity as a phenomenon of social education: features of formation in a multicultural world // The social education of young people, based on the traditional values of the Russian World: Proceedings of XII International Scientific-practical conference / Ed. A.V. Reprintsev: In 2 vols. Vol.1. Kursk, 2016. Pp.287-301.

16. Trubnikov A. P. Club team in the system factors in the formation of social responsibility of the senior person // Bulletin of the Kostroma State University. O.N.. Nekrasov. 2011. № 4. Pp.99-107.

17. Ushinsky K. D. On the nation in public education // Selected Ped. Works. In. 2 v. V.1. M., 1974.

18. Erikson E. Identity. Youth and Crisis. M., 2006.

МИССИЯ ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА

И.С. Сухоруков

Сухоруков Иван Сергеевич – аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики КГУ, Курский государственный университет;

ул. Радищева, 33, г. Курск, 350000, Россия;

E-mail: idmentium@mail.ru

Автор обращается к анализу феномена этнокультурной идентичности личности, размышляет о сложностях и противоречиях формирования такой идентичности в современном поликультурном мире. В поле зрения автора оказываются важнейшие элементы этнической культуры, которые осваиваются входящим в жизнь человеком и становятся идентификационными индикаторами. Автор приводит результаты собственных эмпирических исследований, иллюстрирующих осложнение процессов инкультурации молодежи, формирования ее этнокультурной идентичности в современном полиэтничном мире.

Ключевые слова: философия образования, социальная педагогика, социальное воспитание, социализация, инкультурация, этнокультурная идентичность личности.

Проблемы идентичности составляют существенный пласт в научных трудах, посвященных проблемам инкультурации личности, ее социализации. Э. Эриксон был одним из первых исследователей, обратившихся к анализу «кризиса идентичности». Сегодня проблемы идентичности исследуются социологами, психологами и культурологами. Этнокультурная идентичность является сложным не только психологическим, но и социальным феноменом, который обусловлен потребностью каждого индивидуума в получении представлений о самом себе и «своем месте» в мире; в обретении единства с окружающей его действительностью, которое можно достичь посредством включения в культурное символическое пространство локального социума при использовании различных форм замещения (политической, религиозной, языковой общности и др.) [22, с. 240]. В феномене этнокультурной идентичности есть связь между понятиями «социальная идентичность», «этническая идентичность» и «культурная идентичность». Все эти понятия имеют близкий смысл и не всегда правомерно отождествляются в научной литературе. Этническая идентичность представляет собой один из компонентов идентичности социальной.

Этнокультурная идентичность имеет свою структуру, которая содержит в себе ценностно-ориентировочный, когнитивный, поведенческий, эмоционально-оценочный, аффективный компоненты.

Когнитивный компонент сочетает в себе знания об отличительных особенностях своей этнической группы, принятие себя как члена этой группы, основываясь на этнодифференцирующих компонентах и признаках [22, с. 275]. М. Баретт, занимаясь проблемой этнокультурной идентичности детей, выделил составляющие части когнитивного компонента:

1. Знание о существовании этнокультурных групп. Основной идеей является то, что ребенку необходимо иметь знания о других существующих этнокультурных группах для принятия своей этнокультурной принадлежности.

2. Позиционирование себя как члена определенной этнокультурной группы. Чтобы понять собственную этнокультурную идентичность, ребенку необходимо категоризировать себя как члена конкретной этнокультурной группы.

3. Знание о традициях, символах, обычаях, событиях истории, представляющих этнокультурную группу. Ребенок при формировании собственной этнокультурной идентичности должен иметь представления о своей культуре.

4. Знание о территории, на которой проживает этнокультурная общность. Ребенку необходимо иметь знания о географической территории,

на которой проживает его этнокультурная общность.

5. Ребенок должен иметь представления о своем происхождении и степени родства с членами собственной этнокультурной общности.

6. Знания об особенностях своей этнокультурной общности. Прежде всего, сюда относят стереотипы внешности, поведения и национального характера.

Т.Г. Стефаненко отмечает некоторые элементы в составе когнитивного компонента этнокультурной идентичности: осведомленность этническая, которая включает представления об этнокультурной общности, об отличительных особенностях культуры, обычаях и истории народа; самосознание этническое, под ним подразумеваются этнокультурные «ярлыки» [22, с. 329].

Аффективный компонент этнокультурной идентичности содержит в себе чувство принадлежности к конкретной этнокультурной общности и оценка ее характеристик. Советские авторы утверждают, что именно в аттитюдах проявляется аффективный компонент этнокультурной идентичности. Позитивные аттитюды содержат в себе желание членов этнокультурной общности принадлежать ей, отмечается состояние гордости за представителей своей народности (Т.Г. Стефаненко, И.С. Кон) [22, с. 329].

Поведенческий компонент этнокультурной идентичности содержит в себе механизмы принятия себя как члена конкретной этнокультурной группы, построение взаимоотношений в группах. Отмечается активное вовлечение в социум с использованием языка, религиозной принадлежности и поддержании культурных традиций. Занимаясь исследованием данного компонента, ученые получили неоднозначные результаты. Некоторые авторы выразили свое несогласие по поводу выделения поведенческого компонента. Так, Т.Г. Стефаненко утверждала, что следует четко разграничивать установки на этнокультурную идентичность и конкретную вовлеченность в нее, так как названные явления не совпадают. С.А. Тагилин и В.Н. Павленко придерживаются противоположной точки зрения, доказывая, что поведенческий компонент помогает сохранить традиционные взгляды и установки на жизнь, соблюдать народные обряды и традиции [22, с. 258].

Эмоционально-оценочный компонент этнокультурной идентичности содержит в себе истинное понимание и знание духовно-нравственной культуры, чувствительность и наличие подлинного отношения к своей этнокультурной среде. Изучением проблем эмоционального компонента этнокультурной идентичности занимались многие авторы, в числе которых Дж. Тернер, Р. Бернс, Л. Шнейдер, Н.И. Сарджвеладзе, С.Р. Пантелеев, Э. Шостром. Так, Н.И. Сарджвеладзе смог выделить эмоциональный компонент наряду с когнитивным компонентом, в качестве компонента самоотношения. В своей методике «Самоактуализационный тест» Э. Шостром отметил наличие двух показателей эмоционального компонента этнокультурной идентичности – самоуважение и

самопринятие [22, с. 259].

Ценностно-ориентировочный компонент этнокультурной идентичности содержит в себе понимание и уважение других мировых культур, межнациональную толерантность, готовность к взаимодействию с представителями других этнокультурных сообществ.

В этнокультурной идентичности ярко выражено чувство принадлежности к конкретной этнической общности [12, с.77]. Процесс идентификации ребенка с такой общностью, с точки зрения деятельностного подхода, является зависимой величиной, с помощью которой определяется содержание деятельности между группами. В.С. Агеев утверждал, что идентичность представляется как следствие дифференциации между группами, и обеспечивает условное деление членов группы на своих и чужих. Одновременно, автор выделяет, что процессы в группе не сводятся только к дифференциальным. У группы отмечается стремление к интеграции. Проведенные исследования позволили В.С. Агееву выделить некоторые групповые особенности:

- групповая аффилиация, которая выражается в желании быть неотъемлемой частью более широкой этнокультурной группы;
- групповая открытость, которая выражается в желании к взаимодействию между группами, социальным процессам более высокого порядка;
- межгрупповая референтность, которая выражается в зеркальном обращении к внешней группе, для определения норм и ценностей.

Данные факты позволяют уяснить всю важность постоянно изменяющихся межгрупповых процессов, которые ответственны за создание аутентичности и этнокультурной идентичности той группы, к которой принадлежит человек. Ведь каждая личность желает сохранить позитивную этнокультурную идентичность. Позитивная этнокультурная идентичность в большинстве своем реализована на некоторых сравнениях собственной этнокультурной общности с другими чужими общностями, свою группу необходимо воспринимать как отличную от релевантных групп. Примером может служить ребенок, который воспринимает себя членом своего народа. Для формирования успешной этнокультурной идентичности следует понимать, что культура его народа по каким-то параметрам лучше других народностей [19, с. 28].

Социокультурная среда оказывает существенное воздействие на формирование этнокультурной идентичности детей. Д. Рисман описывал следующие маркеры этнокультурной идентичности: язык, народные обычаи и традиции, специфика культуры, сходные черты характера, место жительства, внешность и историческое прошлое. Л.Г. Почебут, изучая этнокультурную идентичность, описывает следующие факторы ее формирования: культура, язык, статус этнокультурной группы, степень осведомленности человека в

процессе взаимодействия между группами. Т.Г. Стефаненко описала другие факторы: отличия этнокультурной социализации в семье и других ее институтах социализации; отличия этноконтактной среды; место этнокультурной общности в более широком социуме, взаимоотношения между группами [22, с. 329]. Ф.С. Файзуллин и А.Я. Зарипов в собственном исследовании также описали факторы формирования этнокультурной идентичности по степени их важности: индикатор общей территории; национальность родителей; культура и язык; история своего народа; общность традиций и обычаев; иные факторы (например, чувство малой родины). Таким образом, авторы описывают множество факторов формирования этнокультурной идентичности, которые выполняют аналогичные функции и задачи в процессе формирования этнокультурной идентичности людей. Существующие сегодня подходы к пониманию природы и структуры этнокультурной идентичности позволяют вполне успешно вести диагностику этого феномена, отслеживать его динамику в различных социальных и возрастных группах. Эта возможность относится и к выявлению степени сформированности этнокультурной идентичности школьников разного возраста, что позволяет судить об эффективности реализации социализирующей миссии современной школы.

Как же выглядит реальная ситуация с формированием этнокультурной идентичности у современных школьников и студентов? Как они воспринимают и оценивают этнотипичное на фоне глобальных изменений облика современного мира? Наши эмпирические материалы показывают, что небольшая часть молодых людей (12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны. На вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»? абсолютное большинство – 93% респондентов ответили «да, согласен». Полученные нами эмпирические данные говорят о том, что у молодежи практически отсутствуют установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам русского мира. В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю

систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина.

Анализ массового опыта социального воспитания детей в учреждениях общего и дополнительного образования показывает: для создания позитивной этнокультурной идентичности необходимо найти баланс интересов семьи, школы, государства, конкретного региона и приоритета личности ребенка, с учетом его интересов и способностей. В полиэтничных школах в основном используются разрозненные, случайные формы работы, не претендующие на системность, целесообразность реализуемого содержания и форм. Результаты наших исследований убеждают в том, что различные компоненты национальной культуры (обычаи, традиции, праздники, игры, музыка, сказки, пословицы, народное творчество и т.д.) рассматриваются преимущественно лишь с одной стороны – в качестве средства трудового, патриотического, интернационального, нравственного воспитания. При этом мы не нашли примеров систематической работы в этом направлении, реализуемой в учреждениях общего и профессионального образования. Исключение составляют лишь некоторые учреждения дополнительного образования детей, в которых такая работа строится на основе специально разработанных образовательных программ. Наиболее интересным может служить пример вологодской Школы традиционной народной культуры (директор – З.К. Бакулина), в которой дети (преимущественно старшие дошкольники, младшие школьники и меньше – подростки) имеют возможности вести системную исследовательскую деятельность по изучению традиционной народной культуры региона, сбор материалов, издание книг, в которых отражены результаты реализации исследовательских проектов детей. Но это уникальный случай, который не меняет общей ситуации в стране с организацией этнокультурного образования и воспитания детей и молодежи. Кроме того, в имеющемся опыте формирования этнокультурной идентичности детей и юношества, их инкультурации акцент делается на работе с юношеством, а наиболее чувствительным для этого является подростковый и младший школьный возраст – именно в эти периоды развития для детей характерна высокая степень готовности к усвоению новых образцов поведения, к освоению социальных стандартов поведения и отношений, но уже не на уровне подражания, а осмысленного следования принятым в обществе нормам. Школьникам необходимо иметь представления о культуре своего и других этносов, традициях, – именно эти знания помогут в будущем сформировать принятие людей других народностей на основе плюрализма культур, а также помогут в выстраивании межнациональных отношений.

Как же выглядит ситуация с уровнем сформированности этнокультурной идентичности детей и молодежи в Центральной России? В частности, насколько типичны процессы происходящие в этом плане в среде

детей и подростков Курской области? Мы провели углубленное исследование состояния этнокультурной идентичности детей и молодежи в ряде школ города Курска. Целью исследования являлось выявление реального уровня сформированности этнокультурной идентичности (познавательный, эмоциональный, поведенческий критерии) у детей младшего школьного возраста и подростков. В исследовании приняли участие 450 курских школьников в возрасте 10-12 лет. Среди респондентов 58% составили представители русского этноса (261 чел.); 15% – представители украинского этноса (69 чел.); армяне – 12% (53 чел.); грузины 5% (24 чел.); азербайджанцы – 5% (22 чел.); корейцы – 5% (21 чел.).

В ходе исследования были использованы «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева); «Шкала оценки выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева); методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева); шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

«Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева) позволяет осуществить оценку эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Методика соответствует типу шкал Лайкерта, направленных на оценку социальных установок, а также оценку отношения к собственной этнической идентичности. Следовательно, шкала в методике построена таким образом, чтобы оценить позитивность этнической идентичности.

С детьми был проведен ряд бесед, в одной из которых им необходимо было ответить на ключевой вопрос: «Какие чувства вызывает у них этническая принадлежность к своему народу?». Были получены следующие результаты:

- 12 % воспитанников ощущают крайне негативные переживания относительно собственной принадлежности к этносу, которые выражаются в появлении у них чувства ущемленности или даже униженности;

- 18 % опрошенных детей не испытывают никакого проявления чувств по отношению к своему народу, что свидетельствует об их отстраненности, отсутствии интереса к социальной жизни собственной этнической группы, а также проявлении ассимиляции культуры;

- 42 % респондентов отмечают чувство «спокойной уверенности» к своей национальности, с глубоким уважением относятся к почитанию традиций, знают родной язык, поддерживают постоянную связь с родственниками;

- 28 % школьников чувствуют гордость за свой народ, его традиции и обычаи, но при этом считают свой народ единственно уникальным и некорректно выражают свое отношение к представителям других

народностей.

Анализируя полученные результаты, отметим нарастание позитивности чувств от самых негативных (таких как ущемленность и униженность) к гиперпозитивным (например, гордость). Эти чувства по своему содержанию являются отрицательными и не способствуют закреплению позитивного самосознания детей в процессе формирования их этнокультурной идентичности. А критерием нормы является именно чувство «спокойной уверенности».

«Шкала выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева) позволила оценить, насколько школьники ощущают себя представителями своего народа и носителями своей культуры. При этом школьникам необходимо было также указать в анкете свою национальность. Степень выраженности этнической принадлежности опрошенных нами детей колеблется от полного ее отсутствия до ощущения в полной мере. Оказалось, что 51% респондентов слабо ощущают или вовсе не ощущают принадлежность к своему народу, а значит, их этническое самосознание размыто, сформировано недостаточно. Чувство этнической принадлежности в границах нормы отмечается лишь у 49 % детей, ощущающих себя представителем своей народности в полной мере. Практически половина детей, принявших участие в нашем исследовании, нуждаются в организации целенаправленной работы по формированию этнокультурной идентичности.

«Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко и Н.М. Лебедева) строится на основе двух шкал, а каждая шкала, в свою очередь, состоит из четырех вопросов. Все шкалы включают как прямые, так и обратные вопросы. Причем обратные вопросы перед началом обработки подлежали перекодировке. Первая шкала создана для оценки эмоционального компонента этнической идентичности, точнее, эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Таким образом, данная шкала позволяет дать конкретную оценку степени позитивности этнической идентичности. Вторая же шкала призвана дать оценку тому, насколько ясно респондент ощущает себя представителем своего народа, то есть вопросы в данной шкале направлены на оценку степени неопределенности этнической идентичности респондента. При обработке данных исследования по этой методике учитывалось среднее значение по каждой шкале. Детям предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с имеющимися в методике утверждениями. Анализ проведенного исследования по двум шкалам (шкале позитивности этнической идентичности и шкале неопределенности этнической идентичности) позволил выделить следующие характеристики:

- 45 % опрошенных положительно относятся к своей национальности, испытывают чувство гордости при любом упоминании о ней; хорошо владеют родным языком (как устно, так и письменно); всегда ясно осознают

свои этнические корни, соблюдают национальные традиции и обычаи в своих семьях. Кроме того, они испытывают чувство радости при осознании себя представителями именно своего народа и даже выражают стремление «не смешивать разные нации в одной семье»;

- 19 % респондентов обладают знаниями о своей принадлежности к этнической группе, владеют родным языком, но уже только на разговорном уровне, в целом положительно относятся к своему народу, но интерес к обычаям и традициям несколько ниже, нежели у первой группы;

- 36 % школьников имеют ряд особенностей – у них отсутствует четкое представление о своей этнической принадлежности, они испытывают дискомфорт при разговорах об их этнической группе. В семьях слабо соблюдаются традиции и обычаи, родным языком владеют в основном родители, дети же общаются дома и в социуме на русском языке. Более того, 14 % из них отметили, что если бы у них появилась возможность сменить национальность, они бы непременно этим воспользовались. Этот факт напрямую свидетельствует о негативном отношении к собственной национальности и отсутствии сформированности этнического самосознания, этнокультурной идентичности детей.

Использование опросника О.Л. Романовой позволяет выявить степень информированности подростков и юношей о существовании различных этнических общностей, их особенностях и различиях, знания о собственной этнической группе, об этнической принадлежности – своей и родителей. Респондентам предлагалось выразить свое согласие/несогласие в соответствии с предложенными утверждениями. Нами были получены следующие результаты:

- у 67 % респондентов отмечается устойчивый интерес к истории и культуре своего этноса; они считают, что представители одной национальности должны между собой общаться только на родном языке; чувствуют гордость, когда слышат о достижениях представителя своей этнической группы; одновременно с этим, придерживаются мнения о том, что в дружбе и браке следует ориентироваться на национальность человека;

- 18 % опрошенных с уважением относятся к своей и другим национальностям, считая при этом, что в общении с людьми нужно ориентироваться на их личностные качества, а не национальную принадлежность; также утверждают, что в многонациональном государстве у власти должны находиться представители разных национальностей;

- 15 % детей не могут четко идентифицировать себя с конкретной этнической группой, не знают традиционного образа жизни своего этноса, не следуют национальным обычаям; и даже в ситуациях обвинения в адрес собственного народа, как правило, не относят это на свой счет.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что школьники обладают относительно невысоким уровнем сформированности этнической

идентичности.

Мы провели опрос родителей и учителей школьников, стремясь выявить отношение взрослых к проблеме формирования этнокультурной идентичности их детей, меру их включенности в процесс формирования этнического самосознания воспитанников. Опрос родителей показал: 68 % из них регулярно рассказывают детям о своем народе, своих традициях и обычаях, знакомят их с национальной кухней, разговаривают дома преимущественно на родном языке; 22 % опрошенных родителей отмечают, что довольно редко общаются на родном языке, предпочитают общаться на русском, лишь иногда рассказывают об истории своего народа и имеющихся традициях; 10 % родителей утверждают, что необходимо рассказывать детям о национальной культуре той страны, в которой они проживают, а не о родной культуре и обычаях. Опрос педагогов убеждает: лишь 43% из них считают необходимым давать детям знания и формировать представления о различных этносах. Учителя отмечают, что в классе иногда случаются конфликты между детьми на национальной почве; 27 % педагогов признаются в том, что подобные беседы и мероприятия с детьми проводят не часто из-за большой загруженности и отсутствия достаточных знаний в этой области; 23 % учителей считают проблему формирования этнического самосознания «не самой важной в образовательном процессе».

Столь невысокая эффективность влияний школы и педагогов на формирование этнокультурной идентичности детей и подростков связана, на наш взгляд, с целым рядом причин, среди которых не только отсутствие системности в этой работе, но не в меньшей степени – с состоянием социокультурной среды, отсутствием внятной социальной политики государства в этой сфере. «Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично войти в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную, – референтную, комфортную, релевантную... Как отмечают психологи, идентичность (тождественный, одинаковый) – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (Эрик Эриксон), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем

мире [9, с. 251].

А.В. Репринцев справедливо подчеркивает: «Идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного Я, своей принадлежности к конкретному социуму, готовностью к реализации добровольно принимаемых на себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости своих индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности личности, для человека чрезвычайно важная социальная «солидарность» – «ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» [9, с. 251].

Эриксон дифференцирует понятия «групповая идентичность» и «эго-идентичность». По его мнению, групповая идентичность формируется благодаря интеграции личности ребенка в конкретную социальную общность и выработку присущего этой социокультурной общности мироощущения, способов самовыражения и самореализации. Эго-идентичность формируется параллельно с социальной идентичностью и создает в личности ощущение устойчивости и непрерывности развития своего собственного Я. Но достижение социальной (групповой) и эго-идентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, созидательное влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии [14, с.48]. В этом плане, по мнению Э. Эриксона, особую роль играют подростковый и юношеский возраст, когда завершается формирование характера личности, происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых» [28, с.74].

Конечно, в некоторых школах и учреждениях дополнительного образования проблематика формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи не остается без внимания, – есть примеры удачной реализации ряда акций и программ, ориентированных на развитие толерантного отношения воспитанников к «другим» этносам и культурам, накоплению школьниками опыта жизнедеятельности в поликультурном мире. Но такие акции все-таки не решают проблемы в целом, ситуация во многих регионах страны остается относительно напряженной, не стабильной.

Подобные программы выстраиваются, как правило, с ориентацией на достижение ребенком элементарной грамотности в области собственной этнической культуры, и этнических культур людей, проживающих рядом, а также на освоение минимума знаний, умений, навыков и моделей поведения, способствующих эффективному межнациональному взаимодействию и взаимопониманию. Из этого следует череда совместных дел детей (тренинги, ярмарки, праздники, фестивали), обеспечение условий для формирования умения строить взаимоотношения на основе взаимопонимания и сотрудничества, готовности принять взгляды, обычаи и привычки других людей такими, какие они есть; организация диалоговой рефлексии (беседы, дискуссии, анализ ситуаций и мнений). Такие мероприятия выстраиваются таким образом, чтобы происходило чередование теоретических представлений с накоплением и закреплением практического опыта воспитанников. Из этих акций и дел происходит «восхождение» ребенка от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, а уже затем – к пониманию ценностно-смысловых основ «мировой» культуры, ее общечеловеческих универсалий, в которых всюду повторяется одна общая нравственная идея: «Относись к другим людям также, как бы ты хотел, чтобы они относились к тебе». Конечно, такая модель социального взаимодействия может служить основой для взаимопонимания и сотрудничества людей в сложном и противоречивом современном полиэтничном мире с характерным для него сосуществованием множества культур.

Следует обратить внимание и на то, что в процессе формирования этнокультурной идентичности возможны некоторые отклонения, сложности, проблемы. В частности, возможно возникновение синдрома «патологии идентичности», выражающегося в таких опасных состояниях, как регрессия личности к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [28, с.231]. Как отмечает И.Е. Булатников, «эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, аномии, самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам... И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция

социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?», «в чем мое предназначение в жизни?»... Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершать свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответы на эти вопросы, что школа и университет формирует чаще всего установку на лицемерие, на ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми... Здесь уместно сослаться на результаты эмпирических исследований И.Е. Булатникова, убеждающих в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром» [2; 3; 4; 5; 6; 7].

К сожалению, социокультурная ситуация в обществе, неконтролируемое влияние СМИ, телевидения, социальных сетей и Интернета оказывают в целом негативное влияние на формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи. «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности... Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребление, гедонизм, плотские утехы... Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов... Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное

разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними» [11, с.15].

Современный кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – период социальных трансформаций, когда на смену старой приходит новая модель общественного мироустройства, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека. Как отмечают исследователи, «мы подошли к проблеме кризиса коллективной идентичности. Его сущностью является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательными и нормативными образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры» [7, с. 32]. Тем самым «кризис коллективной идентичности закономерно ведет к деструкции национальной культуры, разрушению ее ценностно-смысловых основ, ее идейно-нравственного базиса. И главное, что приносится в жертву – традиция, устойчивый порядок, придающий логичность и смысл всем проявлениям общественной жизни. Значит, чем меньше выражены интеграционные процессы в обществе, чем в большей степени оно разобщено, тем менее вероятны усилия социальных элит соединить несоединимое, за счет мобилизации «духовных скреп» обеспечить внутреннюю консолидацию всех социальных групп и слоев» [4, с. 29].

Конечно, кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему народу... «Причиной кризиса идентичности является не только понимание несоответствия моего поведения всеобщим нормам. Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что

всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью, и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, – что признание их было личной или коллективной ошибкой. Хорошими примерами этого типа кризиса идентичности являются состояния политика или солдата, служивших системе, которую сегодня они должны признать в корне аморальной, а также состояние менеджера, который участвовал в создании экономического чуда промышленно развитых стран и сейчас должен спросить себя о том, не ускорил ли он экологическую катастрофу, к которой мы идем. Однако их избавление от иллюзий все же предполагает существование прочных моральных норм. Об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина, и вину можно испытывать только тогда, когда существует объективная нравственность. Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, потому что из него почти невозможно выкарабкаться: ведь человек не будет рассматривать свое состояние сознания как кризис, поскольку понятие «кризис» имеет нормативные коннотации, которые он отвергает; он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной. Отрицание общепризнанных ценностей делает общение с таким человеком чрезвычайно трудным» [15, с.17].

Современный кризис идентичности в массовом общественном сознании закономерно ведет к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения. Но кризис идентичности – время смены общественной парадигмы, когда происходит ревизия всей системы общественных ценностей, позволяющих человеку адаптироваться к новым условиям социального и физического существования. Кризис идентичности – период социальных трансформаций, когда на смену старой приходит новая модель общественного мироустройства, а вместе с ней – и новая парадигма социального бытия человека. Как отмечают исследователи, «мы подошли к проблеме кризиса коллективной идентичности. Его сущностью является уменьшение идентификации индивидов с коллективной реальностью, которую они прежде поддерживали. Причины этого кризиса отчасти аналогичны причинам кризисов индивидуальной идентичности. Здесь можно назвать отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрату веры в общее будущее, дисгармонию между описательными и нормативными образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры» [7, с.32]. Тем самым «кризис коллективной

идентичности закономерно ведет к деструкции национальной культуры, разрушению ее ценностно-смысловых основ, ее идейно-нравственного базиса. И главное, что приносится в жертву – традиция, устойчивый порядок, придающий логичность и смысл всем проявлениям общественной жизни. Значит, чем меньше выражены интеграционные процессы в обществе, чем в большей степени оно разобщено, тем менее вероятны усилия социальных элит соединить несоединимое, за счет мобилизации «духовных скреп» обеспечить внутреннюю консолидацию всех социальных групп и слоев» [4, с.29].

Наши исследования и эмпирические материалы показывают устойчивые тенденции нарастания негативных явлений в подростково-молодежной среде, осязаемый рост экстремизма, националистических настроений. Здесь мы солидарны с позицией И.Е. Булатникова, который охарактеризовал в своих работах тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми; тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей и др. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России [2, с.146-152].

Вполне убедительно И.Е. Булатников доказывает наличие тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения. Все это, по мнению И.Е. Булатникова, неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального бытия личности в сознании молодого человека. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости подростков и юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-

волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации [2, с.146-152].

И.Е. Булатников предлагает и вполне конструктивный ряд мер, которые призваны помочь изменить ситуацию в социальном воспитании, обеспечить формирование социально и нравственно зрелых граждан России: «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества, требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграции усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения молодежи, ориентируя ее на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире» [6, с.60-72]. Среди этих мер – укрепление института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина; интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса; ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры; всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры; целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев; пропаганда средствами социально-педагогической деятельности и через СМИ традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории; восстановление ценности семьи, материнства, отцовства; ценности общественно-полезного труда, человека труда; восстановление ценности воинства, воинской славы, пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма; восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству [6, с.60-72]. Обратим внимание на очень важный вывод И.Е. Булатникова: «Просчеты в социально-нравственном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом будущем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его

смысложизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одобряемого поведения и отношений. Человек в этом случае превратится в животное, станет хищником, для которого останутся всего лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод и инстинкт размножения... Вернуть человеку человеческое может лишь соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль» [6, с.69].

Библиографический список

1. Булатников И. Е. Воспитание ответственности. Монография. Курск, 2011.
2. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. № 1. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». С. 146-152.
3. Булатников И. Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. С.11-27.
4. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
5. Булатников И. Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79-90.
6. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.
7. Булатников И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С14-35.
8. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.
9. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание гражданина? // Культура и образование в системе факторов социально-экономической модернизации России: мат. Восьмой межрегион. науч.-практ. конф. / Под ред. А.В. Репринцева. Курск, 2011. С.247-259.
10. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.
11. Репринцев А. В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.
12. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75-93.
13. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из

- провинциального вуза // Психолого-педагогический поиск. 2011. №2 (18). С.24-42.
14. Репринцев А. В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2003. № 5. С.46-50.
 15. Репринцев А. В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск, 2013. С. 5-19.
 16. Репринцев А. В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // *Ярославский педагогический вестник. Т. II.* 2012. №5. С.18-23.
 17. *Российская идентичность : Аналитический докл. Ин-та социологии РАН.* М., 2007.
 18. *Российская нация: становление и этнокультурное многообразие / Под ред. В.А. Тишкова.* М., 2011. 462 с.
 19. Скворцов Н. Г. Индивид и этническая среда: проблема этничности в символическом интеракционизме // *Социология и социальная антропология.* СПб., 1997. С.303-321.
 20. *Современная этнопсихология. Хрестоматия / Под общ. ред. А. Е. Тараса.* М., 2013. 368 с.
 21. *Социальные трансформации в России / ред. В. А. Ядов.* М., 2005.
 22. *Стефаненко Т. Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформации идентификационных структур в современной России.* М., 2001. С. 11–30.
 23. Стефаненко Т. Г. *Этнопсихология.* М., 2013. 329 с.
 24. Фомина, Ю. И. Содержание этнических представлений современной российской молодежи // *Молодой ученый.* 2013. №11. Т.2. С.129-139.
 25. Шадриков В. Д. *Нравственно-духовные качества русского народа.* М., 1997.
 26. Шакурова М. В. *Социальное воспитание в школе / Под ред. А. В. Мудрика.* М., 2014. 272 с.
 27. Шпет Г. Г. *Введение в этническую психологию.* СПб., 2014. 490 с.
 28. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис.* М., 1996.

The mission of institutions of social education in the formation of ethnic and cultural identity of adolescents and young people

Ivan S. Sukhorukov – postgraduate student of the Department of education psychology and social pedagogics of K. State University, Kursk State University; street Radishcheva 33, Kursk, 350000, Russia;
E-mail: idmentium@mail.ru

The author refers to the analysis of the phenomenon of ethnic and cultural identity of the individual, it reflects on the complexities and contradictions of the formation of this identity in a modern, multicultural world. In the view of the author are the most important elements of ethnic culture, which develops within the life of a person and are indicators of identity. The author cites the results of their own empirical studies that illustrate the complicated process of inculturation of youth, formation of its ethnic and cultural identity in the modern multiethnic world.

Key words: philosophy of education, social pedagogy, social education, socialization, inculturation, ethno-cultural identity of the individual, cultural transmission.

References

1. Bulatnikov I. E. Responsibility Education. Monograph. Kursk, 2011.
2. Bulatnikov I. E. The destruction of the moral consciousness of contemporary Russian society as a problem of the theory and practice of social education of young people // Herald campfire-State University them. A. N. Nekrasov. 2012. № 1. Series "Pedagogical. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika ».P. 146-152.
3. Bulatnikov I. E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology E. P. Belozertsev. Monograph / Ed. I. E. Bulatnikov, A. V. Reprintsev. M., 2015. 256 p. P.11-27.
4. Bulatnikov I. E. Development of the system of moral values of youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // Psychological-Pedagogical search. 2012. №4 (24). P.23-35.
5. Bulatnikov I. E. Social and moral education of students in the context of forming youth perceptions of social freedom and personal responsibility // Psychological-Pedagogical search. 2011. № 1 (17). P. 79-90.
6. Bulatnikov I. E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // Psychological-Pedagogical search. 2012. №3 (23). P.60-72.
7. Bulatnikov, I. E. Ethical foundations of Russian education in the mirror of the national history and culture: heritage rereading K. D. Ushinskiy // Proceedings of the RAO. 2014. №3. P.14-35.
8. Reprintsev, A. V. The anthropological dimension of social reform from an identity crisis - to the destruction of ethnic culture // Psychological-Pedagogical search. 2013. №1 (25). P.26-39.
9. Reprintsev, A. V. Methodological problems of modern social education of young people, or whether there is today a social order for education collectivists? // Bulletin of the Kostroma State University. 2011. №4. P.131-137.
10. Reprintsev, A. V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // Psychological-Pedagogical search. 2009. №2 (10). P.6-17.
11. Reprintsev, A. V. Problems of familiarizing young people to the history and culture of the region in the context Why traditions and experience of Russian pedagogy // Proceedings of the RAO. 2014. № 3 (31). P.75-93.
12. Reprintsev A. V. The development of capitalism in Russian education: a view from a provincial university // Psychological-Pedagogical search. 2011. №2 (18).- P.24-42.
13. Reprintsev, A. V. Regional culture as a factor of professional education // Al-ma mater (Journal of the Higher School). 2003. № 5. P.46-50.
14. Reprintsev A. V. Russian school in the context of the globalization of culture: from the bourgeois reforms - the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev EP The image and the meaning of the Russian school. Ed. 2nd. Kursk, 2013. P. 5-19.
15. Reprintsev A. V. Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization" // Yaroslavl Pedagogical Gazette. T.II. 2012. №5. P.18-23.
16. The Russian Identity: Analysis of the reports. The Institute of Sociology, RAS. M., 2007.
17. Skvortsov N. G. Individual and ethnic environment: the problem of ethnicity in the symbolic interactionism // Sociology and Social Anthropology. St. Petersburg, 1997. P.303-321.
18. Stefanenko, T. G. The study of identity processes in psychology and allied sciences // Transformation identification structures in modern Russia. M., 2001. Pp. 11-30.

19. Stefanenko T. G. Ethnopsychology. M., 2013. 329 p.
20. Speth, G. Introduction to Ethnic Psychology. SPb., 2014. 490 p.
21. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. M., 1996.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ В ШКОЛЕ

А. В. Щербаков

Щербаков Андрей Викторович – доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации», канд. пед. наук, доцент,
ул. Красноармейская, д. 88, г. Челябинск, 4544091, Россия;
E-mail: upravka74_z@mail.ru

Статья раскрывает особенности повышения квалификации педагогов-воспитателей с использованием потенциала межпоколенных отношений, обеспечивающих овладение педагогами компетенциями организации деятельности в разновозрастных образовательных сообществах. Автор статьи считает, что при организации повышения квалификации необходимо использовать возможности разновозрастного состава учебной группы, которые обеспечивают преемственность ценностного, социального и педагогического опыта от одного поколения педагогов-воспитателей к другому и выступают модельной ситуацией для актуализации и формирования компетенций, необходимых для организации деятельности в разновозрастных образовательных сообществах. Одним из ведущих механизмов, обеспечивающих достижение данных задач, является совместная деятельность, осуществляемая в ходе разработки педагогических проектов. Автор описывает особенности организации педагогического проектирования, в том числе при проектировании воспитательной деятельности. Особое внимание уделяется рассмотрению вопросов повышения мастерства педагогов с учетом принципов андрагогики и психологических особенностей обучения взрослых. В завершении делается вывод о том, что разновозрастный состав проектных групп позволяет повысить готовность педагогов к организации воспитательной деятельности в разновозрастных образовательных сообществах.

Ключевые слова: разновозрастные образовательные сообщества; межпоколенные отношения; повышение квалификации; педагог-воспитатель; педагогическое проектирование.

Содержание профессионального стандарта педагога, осуществляющего педагогическую деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании предъявляет особые требования к уровню и качеству педагогических кадров, в том числе к готовности педагогов осуществлять воспитательные функции, в том числе в

разновозрастных сообществах. Таким образом, перед педагогами школ стоит задача повышения готовности к организации воспитательной деятельности в разновозрастных сообществах через овладение современным содержанием, методологией, технологиями и формами организации воспитательной деятельностью обучающихся. Решение данной задачи возможно в процессе повышения квалификации, осуществляемой в разновозрастных образовательных объединениях педагогов, которые, во-первых, обеспечивают преемственность ценностного, социального и педагогического опыта от одного поколения педагогов-воспитателей к другому, а во-вторых, выступают модельной ситуацией для актуализации и формирования компетенций, необходимых для организации деятельности в разновозрастных образовательных сообществах.

Обращение к сущности проблемы межпоколенных отношений определяется необходимостью организации обучения разновозрастного педагогического состава слушателей курсов повышения квалификации. В современной литературе исследующей межпоколенные отношения нет однозначного понимания сущности понятия «поколение». В исследованиях преобладает описание возникающих отношений между людьми разных возрастных групп с позиции философии [1], социологии [2], культурологии [3] и других гуманитарных наук. Развернутый анализ особенностей данных подходов отражено в исследовании М. И. Постниковой [4]. В большинстве исследований, посвященных данной проблеме, преобладает методологический подход, рассматривающий межпоколенные отношения в рамках «теории конфликта» (Ч. Р. Миллс, М. Мид).

В дальнейшем рассуждении мы будем опираться на определение, сформулированное М.Б. Готовым: «поколение – объективно складывающаяся социально-демографическая и культурно-историческая общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями формирования и функционирования в конкретно-исторический период времени. Поколению присущи типичные антропогенетические, социально-психологические, идейно-нравственные и этнокультурные характеристики, сходные духовные ценности, социальный опыт и образ жизни» [5, с.42].

Большинство авторов рассматривало проблему межпоколенных отношений с позиции конфликта. Так, среди основных проблем, которые отражают конфликтный характер межпоколенных отношений, М. И. Постникова выделяет:

- преемственность и передача культурных ценностей от поколения к поколению;
- приобщение к семейным и общественно-значимым ценностям (образование, здоровый образ жизни);
- передача собственности по наследованию;
- степень зависимости и ответственности между поколениями;

- государственная политика по отношению к разным поколениям;
- соотношение традиций и социальных инноваций в обществе [4].

Наряду с понятием «конфликт поколений» авторами изучалась проблема преемственности поколений как процесса «взаимной передачи, усвоения, сохранения и использования материальных и духовных ценностей, социальной информации и опыта предшествующих и сосуществующих поколений» [5]. Основным механизмом передачи возрастных, ценностных, социальных и образовательных характеристик от поколения к поколению происходит посредством совместной деятельности.

В процессе повышения квалификации одной из форм организации продуктивной совместной деятельности педагогов-воспитателей выступает педагогическое проектирование, реализуемое в составе микрогрупп, разрабатывающих педагогический проект воспитательной направленности.

Ведущей идеей проектирования является развертывание образовательной стратегии и организации условий для полноценного личностно-значимого образования, с учетом целесообразности и прогнозируемости процесса личностного и профессионального развития, что как нельзя лучше соответствует задачам повышения квалификации педагогов разных поколений, имеющих различный опыт и реализующих различные цели в процессе повышения квалификации.

В контексте рассматриваемой проблемы наиболее точное определение педагогического проектирования сформулировано Н. В. Петровой. Педагогическое проектирование – направление деятельности педагога, связанное с научно обоснованным созданием замысла воплощения педагогических целей и задач [6, с. 27]. В образовании проект направлен на достижение социально и/или личностно значимой цели и ориентирован на использование в условиях конкретного места, времени и имеющихся в распоряжении ресурсов. Сущность педагогического проектирования состоит в выявлении и анализе педагогических проблем и причин их возникновения, построении ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта.

Суть педагогического проектирования состоит в том, что создаются предположительные варианты будущей деятельности и прогнозируются ее результаты. При проектировании воспитательной деятельности важно определить:

- конечный результат воспитательной деятельности;
- ценностные основания воспитательной деятельности;
- форму, в которой будет осуществляться данная деятельность;
- необходимые условия достижения (кадровые, материальные, финансовые, организационные и т.д.) результата воспитательной деятельности.

В качестве результатов проектной деятельности в воспитании могут быть изменения в личности воспитанника: в эмоционально-ценностной сфере (проявление чувств, сформированность отношений), в познавательной деятельности (развитие интеллектуальных умений, усвоенные знания, нормы), в психомоторных действиях (навыки, действия, умения), в состоянии здоровья, а также в развитии способностей, коммуникативных, творческих умений, способностей анализировать и оценивать свои действия и поступки, в развитии ключевых компетентностей.

Основу логической схемы любого проекта составляет логика осуществления человеческой деятельности: выявление проблемы; постановка цели и задач; определение комплекса условий ее решения; прогнозирование ожидаемого результата; планирование действий по достижению намеченной цели; ее реализация; оценка эффективности [7, с. 51].

Таким образом, данная форма организации повышения квалификации наиболее точно соответствует методологии межпоколенных отношений, так как позволяет использовать педагогический потенциал педагогов разных поколений: например, более опытных в ценностно-ориентационной деятельности, а более молодых – в содержательно-инструментальной. Эффективность процесса повышения квалификации педагогов разных поколений повышается, если организация обучающей деятельности осуществляется с учетом следующих принципов андрагогики и психологических особенностей обучения взрослых.

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения.
2. Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения.
3. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний.
4. Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний.
5. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д.
6. Принцип элективности обучения.
7. Принцип рефлексивности.
8. Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося.
9. Принцип системности обучения.
10. Принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике).

11. Принцип развития обучающегося.

Эффективность реализации принципов андрагогики зависит от понимания психологических особенностей обучения взрослых, представленных в современных изданиях [8].

Первое правило обучения психологически взрослых людей предполагает организацию специальной (по отношению к содержанию обучения) новой (по отношению к обучающемуся) среды, в которой происходит не передача знаний от одного к другому, а обмен информацией. Именно поэтому обучение взрослых в большей степени, нежели обучение детей, носит индивидуальный характер.

Второе правило обучения психологически взрослых людей касается микрогрупповых форм работы. Эти формы работы являются не просто эффективными методами обучения, позволяющими решить разного рода проблемы, связанные с содержанием и развивающим характером обучения, но можно без преувеличения сказать, что они необходимы уже потому, что позволяют с самого начала обучения выстроить всю логику изучаемого материала, увидеть не отдельные его части и разделы, которые в данный момент являются предметом обучения, а его конечный результат или результаты, которые станут содержанием обучения через довольно продолжительное время.

Третье правило обучения психологически взрослых людей касается особенностей зоны их ближайшего развития. Для того чтобы особенности зоны их ближайшего развития были полностью учтены в обучении, необходимо специально рассмотреть проблему оценки в обучении взрослых и вопросы, касающиеся соотношения организованного и самостоятельного обучения взрослых. Психологическая роль оценки в обучении связана, прежде всего, с «обратной связью», которую получает и сам обучающийся, и педагог при подведении итогов и анализе результатов обучения. Психологически взрослые люди имеют развернутую оценочную деятельность, с помощью которой могут вполне адекватно контролировать процесс своего обучения. Их не надо бесконечно контролировать, так как это может привести к исчезновению желания учиться, и они будут воспринимать обучение как отчужденный от их жизнедеятельности процесс. Оценка их результатов должна быть ими инициирована, а при необходимости важно продемонстрировать основания для оценки, выделить ее критерии. В этом случае поставленная оценка будет играть необходимую роль в обучении и созданные в процессе обучения личностные отношения педагога и обучающегося не будут разрушены.

Другой аспект, касающийся особенностей зоны ближайшего развития взрослых, связан с соотношением самостоятельного и организованного обучения, т.е. предполагающего наличие педагога.

Таким образом, организация повышения квалификации в процессе

педагогического проектирования, осуществляемая с учетом особенностей обучения взрослых и межпоколенных разновозрастных отношений, способствует активному включению педагогов в познавательную и практико-ориентированную деятельность, в процессе которой они актуализируют и осваивают новое содержание воспитания, проверяют его на практике, что в конечном счете приводит к повышению их готовности к организации воспитательной деятельности в разновозрастных образовательных сообществах.

Библиографический список

1. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991.
2. Mannheim, K. The Problem of Generation// Essays on the Sociology of Knowledge. London, 1952.
3. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
4. Постникова М. И. Межпоколенные отношения в контексте социокультурных изменений в современной России // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №81. С. 265-276.
5. Глотов М. Б. Поколение как категория социологии// Социс. 2004. № 10. С. 42-49.
6. Петрова Н. В. Педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студента как фактор совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук Челябинск, 1998.
7. Щербаков А. В. Педагогическое проектирование воспитательной деятельности / А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, К. С. Задорин // Перспективное планирование процесса воспитания детей в школе и классе: сборник методических разработок / под ред. Е. Н. Степанова и др. М. , 2012. С. 49-58.
8. Психологические особенности обучения взрослых [Электронное издание]. URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo.htm>. Дата обращения: 21.03.2014.

Professional development of teacher-educator under conditions intergenerational relations have as the potential for the organization of activities in different age educational community school

Andrey V. Shcherbakov – docent of the department upbringing and further education the State Budgetary Educational Institution of Continuing Professional Education Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, candidate of pedagogical sciences, docent Krasnoarmeyskaya str., 88, Chelyabinsk, 4544091, Russia;
E-mail: upravka74_z@mail.ru

The article reveals the peculiarities of training of teachers-tutors with intergenerational relationship building, providing mastery of competencies teachers organization in learning communities different ages. The author believes that the organization of training is necessary to use the possibility of uneven composition of the study group, which ensure the continuity of values, social and pedagogical experience from one generation of teachers-tutors to another, and perform model situation for updating and formation of competencies required for the

organization of activities in learning communities different ages. One of the key mechanisms for achieving these objectives is the joint activities carried out during the development of pedagogical projects. The author describes the features of the organization of pedagogical design, including the design of educational activities. Particular attention is paid to the issues of improving the skills of teachers with regard to the principles of andragogy and psychological characteristics of adult learning. In the end, it is concluded that the different ages composition of the project teams can increase the willingness of teachers to the organization of educational activities in different age educational communities.

Keywords: learning communities different ages; intergenerational relations have; professional development; teacher-educator; pedagogical designing.

References

1. Ortega-i-Gasset, H. E Hstetika. Filosofiyakul'tury. M., 1991.
2. Mannheim, K. The Problem of Generation // Essays on the Sociology of Knowledge. London, 1952.
3. Mid M. Kul'turaimirdetstva. M., 1988.
4. Postnikova, M. I. Mezhpokolennye otnosheniya v kontekste sociokul'turnyh izmenenij v sovremennoj Rossii // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2008. № 81. S. 265-276.
5. Glotov, M. B. Pokoleniekakategoriyasociologii// Socis. 2004. № 10. S. 42 – 49.
6. Petrova N. V. Pedagogicheskoe proektirovanie sovместnoj deyatelnosti prepodavately aistudenta kak faktor sovershen stvovaniya professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov vysshih uchebnyh zavedenij: dis. nasoisk. uchen. step. kand. ped. nauk. C. Helyabinsk, 1998.
7. Shcherbakov, A. V. Pedagogicheskoe proektirovanie vospitatel'noj deyatelnosti / A. V. Schcerbakov, A. V. Kislyakov, K. S. Zadorin // Perspektivnoe planirovanie processa vospitaniya detej v shkoleiklasse: sbornikmetodicheskihazrabortok / pod red. E. N. Stepanovai dr. M., 2012. S. 49-58.
8. Psihologicheskie osobennosti obucheniya vzroslyh [Elektronnoe izdanie]. URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo.htm>. (21.03.2014).

РАЗДЕЛ 12 **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ** **И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ **В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ**

Е.Г. Евдокимова, Е.А. Потапова

Евдокимова Елена Гершечевна –
доцент кафедры педагогики факультет психологии
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г.
Чернышевского
83, ул. Астраханская, г. Саратов,
410012, Россия;
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Потапова Екатерина Анатольевна –
магистрант кафедры педагогики, факультет психологии,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г.
Чернышевского,
83, ул. Астраханская, г. Саратов,
410012, Россия;
E-mail: chapovaea@gmail.com

Воспитательная система Марии Монтессори имеет заслуженную популярность, возрастающую в наши дни. Педагоги и родители продолжают черпать в ней мудрость и уважение к самостоятельному поиску детей, к их опыту открытий, а также способности понимать требования взрослых, осваивать самостоятельность. Система М. Монтессори предполагает непрерывное погружение ребенка в особый мир, в котором родители и воспитатели поддерживают друг друга. При поддержке педагога родители осваивают принципы и заповеди, на которых базируется данная система. Авторы показывают, что неизменным условием воспитания по системе М. Монтессори становится роль Взрослого, способного безоценочно и уважительно сопровождать ребенка в пути открытий. Способность родителей воспитывать ребенка со Взрослой позиции (а не Родителя или Ребенка) раскрывается во взаимодействии с воспитателем, освоившим все тонкости работы по данной методике. Чтобы определить готовность родителей реализовывать идеи М. Монтессори, была разработана анкета, на основе которой педагог вырабатывает рекомендации, а родители получают дополнительный материал для осмысления собственных установок и вариантов действий.

Ключевые слова: воспитательная система М. Монтессори, взаимодействие родителей и педагогов

Социальная ситуация развития современных дошкольников характеризуется снижением возрастного порога готовности к обучению, что предполагает становление у детей ответственности и сознательности. Это возможно только вместе с Взрослым, воспитателем и родителем. Важно подчеркнуть необходимость тесного сотрудничества между ними, так как для дошкольника важны и те и другие отношения.

В то же время в практике дошкольного воспитания нередко встречается недостаточно тесное взаимодействие родителей и воспитателей. Особенно недопустимо это применительно к системе Марии Монтессори, поскольку данная система ориентирована на развитие таких личностных характеристик, как самостоятельность, ответственность, добросовестность, развитие которых происходит как в семье, так и в дошкольном учреждении.

Выбор родителями системы воспитания М. Монтессори предполагает

их ответственное отношение к данному процессу. Сама система изложена доступно, основные положения раскрыты в разноплановых публикациях. Однако не все элементы этой системы могут быть освоены родителями самостоятельно, без поддержки педагога. У родителей может отсутствовать опыт реализации принципа или правила.

Дело в том, что заповеди и упражнения, предложенные М. Монессори и отображенные в современных методиках воспитания, предполагают умение и готовность родителя занять Взрослую позицию, что возможно осуществить в тандеме с опытным специалистом. Например, выполнение принципа «без оценивания...» предполагает, что взрослый способен терпеливо наблюдать за становлением собственного опыта ребенка в процессе освоения предложенного правила.

Ориентация на принцип («заповедь») «не спеши подсказывать...» предполагает, что взрослый не стремится самоутвердиться за счет ребенка, предоставляет ему самому свободы поиска решения вопроса. Например, М. Монтессори описывает ситуацию наблюдения детей за поведением кролика, когда один из младших детей самостоятельно догадался принести табуретку для того, чтобы лучше видеть происходящее. Он не обращался за помощью к взрослому, принял самостоятельное решение, потому у воспитателя не было необходимости помогать ему.

Еще одной важной причиной, почему родителям необходимо сотрудничество с педагогами Монтессори, является освоение модели поведения, принятие в своей жизни принципов Марии Монтессори на основе их осознания. Родители «перехватывают» эстафетную палочку у педагогов, продолжая их деятельность за пределами школы или сада.

В России возрождение методики Марии Монтессори началось в начале 1990-гг., когда журналист и педагог Елена Хилтунен привезла из Нидерландов идею возрождения в нашей стране системы Монтессори, а также первые дидактические материалы по методике [1].

Основная идея методики М. Монтессори состоит в свободном и самостоятельном развитии ребенка. Его не заставляют заниматься чем-то конкретным, ребенок сам выбирает, что ему интересно делать и в какое время. Поэтому в садах и школах Монтессори деление на группы весьма номинальное – по степени усвоения материала детьми. Ребенок одновременно может заниматься с детьми более старшего возраста, ровесниками и с теми, кто младше его. Его никто не будет стыдить, потому что каждый развивается в своем уникальном темпе.

Обратимся к существу воспитательной системы Марии Монтессори. Ею сформулированы принципы, придерживаясь которых возможно развить в ребенке свободную, гармоничную личность, живущую в мире с собой и окружающими.

Взрослые и дети находятся в атмосфере добра, любви, веры и

взаимопомощи. После воспитания по данной системе даже самые маленькие могут доводить дело до конца, они знают, что нельзя мешать другим, разрушать чужой труд, придерживаются договоренностей, помогают слабым, учатся терпению. Все это достигается не только условием разновозрастности группы детей и свободой их передвижения в пространстве школы, но и общими для всех правилами жизни в сообществе, которые постепенно становятся нравственным стержнем ребенка, его совестью.

Однако одних занятий в школах и садах Монтессори недостаточно. Для более полного развития необходимо создание среды, в которой принимают участие все значимые для ребенка взрослые. Монтессори-программа ставит в центр своей работы ребенка, поэтому и семья, как среда его обитания, является важной составляющей этой работы [2].

Например, одним из важнейших в группе Монтессори является правило «Взял – положи на место» (в некоторых случаях современного воспитания оно формулируется как «Все что хочешь ты бери, поиграл и убери»). Дело в том, что данное правило, освоенное именно в раннем возрасте, соотносится с сензитивным периодом в развитии детей для природного стремления к порядку в 2 – 2,5 года.

Ребенку в это время необходимо жить в среде, где каждая вещь имеет свое собственное место. Еще одной важной причиной для соблюдения этого правила является формирование у ребенка способности доводить дело до конца. Это означает, что малыш, возвращая выбранный материал на место, как бы ставит точку в своей деятельности и может перейти к следующему занятию. Помогать стоит лишь тогда, когда ребенок попросит, иначе родители мешают формированию таких важнейших личностных качеств, как целеустремленность и инициативность.

Еще одной важной причиной, почему родители тесно сотрудничают с педагогом, является правильное понимание происходящего на занятии. Все материалы, разработанные М. Монтессори, имеют не только прямое назначение, очевидное всем, но и косвенное. Например, блок с цилиндрами представляет собой деревянный блок натурального цвета с углублениями для 10 деревянных цилиндров. Прямая цель этого материала – наглядно показать ребенку различия размеров при неизменной форме, показать, как полость и тело соответствуют друг другу. Косвенная же цель предполагает развитие тонкой моторики для обучения письму, подготовка к держанию карандаша при письме, а также создание порядковых структур (представления о порядке) в области размеров предметов [3].

Несмотря на очевидную необходимость содружества воспитателей и родителей, обратившихся к системе М. Монтессори, подобное происходит не всегда. Порой родители не предполагают, что дома детям необходимо воплощение принципов воспитания, освоенных на занятиях.

Для того, чтобы определить готовность родителей к совместной с

педагогами реализации идей М. Монтессори, нами была разработана анкета, с помощью которой выявляются установки родителей на применение данной системы воспитания. Лучшим вариантом применения данной анкеты в работе с родителями может послужить интерактивная форма анкетирования, когда родители могут обмениваться мнениями по поводу предлагаемых исследователем вопросов [4, с. 396].

Анкета: «Изучение представления родителей о воспитании по системе М. Монтессори»

Уважаемые родители! Ниже Вам представлен список принципов, разработанных Марией Монтессори. Предлагаем Вам написать несколько слов о том, как Вы понимаете каждый из них, как можно их реализовать. Выделите те принципы, которые кажутся наиболее важными. Это поможет нам сделать наше содружество более успешным.

1. Детей учит то, что их окружает
2. Если ребенка часто критикуют, он учится осуждать.
3. Если ребенка часто хвалят, он учится оценивать.
4. Если ребенку демонстрируют враждебность, он учится драться.
5. Если с ребенком честны, он учится справедливости.
6. Если ребенка часто высмеивают, он учится быть робким.
7. Если ребенок живет с чувством безопасности, он учится верить.
8. Никогда не трогай ребенка, пока он сам к тебе не обратится.
9. Если ребенка часто одобряют, он учится хорошо к себе относиться.
10. Если к ребенку часто бывают снисходительны, он учится быть терпеливым.
11. Если ребенка часто подбадривают, он приобретает уверенность в себе.
12. Не говорите плохо о ребенке, ни при нем, ни без него.
13. Всегда прислушивайтесь и отвечайте ребенку, который обращается к вам.
14. Уважайте ребенка, который сделал ошибку и сможет сейчас или чуть позже исправить ее.
15. Будьте готовы помочь ребенку, который находится в поиске и быть незаметным для того ребенка, который уже все нашел.
16. В обращении с ребенком всегда придерживайтесь лучших манер, предлагайте ему лучшее, что есть в вас самих.

Сколько полных лет Вашему ребенку? _____

Благодарим за сотрудничество!

Анкета помогает родителям более осмысленно подойти к освоению системы М. Монтессори, а методистам и воспитателям, работающим в данной воспитательной системе, пригодится для повышения результативности своей деятельности.

Как и все воспитательные системы, методика М. Монтессори имеет ограничения для применения. К ним относятся преимущественное развитие аналитических способностей, при этом практически полное отсутствие спонтанных ролевых игр, кроме того, роли книг в развитии ребенка придается крайне малое значение.

Поэтому родителям, выбравшим систему М. Монтессори, необходимо наладить тесный контакт с педагогом, чтобы как можно лучше

контролировать все этапы формирования личности своего ребенка и включаться в воспитательный процесс в необходимом для этого ракурсе.

Библиографический список

1. Хилтунен Е.А. Практическая Монтессори-педагогика: книга для педагогов и родителей. М., 2010, 400 с.
2. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2006. 272 с.
3. Монтессори М. Монтессори-материал. Часть 1: Школа для малышей. М., 1992. 41 с.
4. Евдокимова Е.Г., Приходько Е.Э. Представления учителей о продуктивности диалога в обучении // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сборник научных статей. /Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Л.В. Шиповой, М.Д. Коноваловой. М., 2016. 728 с.

The relationship of teachers and parents in the educational system of Maria Montessori

Elena Evdokimova¹, Ekaterina Potapova²

¹ Associate professor of pedagogics faculty of psychology,
Saratov national research state university of N. G. Chernyshevsky
83, Astrakhanskaya St., Saratov,
410012, Russia;

E-mail: a1-ero@yandex.ru

² Undergraduate of department of pedagogics, faculty of psychology,
Saratov national research state university of N. G. Chernyshevsky,
83, Astrakhanskaya St., Saratov,
410012, Russia;

E-mail: chapovaea@gmail.com

The educational system of Maria Montessori has a well-deserved popularity, increasing in our days. Teachers and parents continue to be her wisdom and respect for self-search of children, their experience of discovery, as well as the ability to understand the demands of adults to learn independence. The system of Maria Montessori is designed for continuous immersion of the child in a special world, where parents and teachers acknowledge and support each other.

With the support of the teacher, the parents learn the principles and precepts that underpin this system. The authors show that a prerequisite for the education system of Maria Montessori the role of the Adult becomes capable of non-judgmental and respectful to accompany the child in the path of discovery. The ability of parents to raise a child with an Adult position (and not Parent or Child) is revealed in the interaction with a tutor, mastered all the subtleties of working in this technique. To determine the willingness of parents to implement the ideas of M. Montessori developed a questionnaire, based on teacher recommendations, and parents have additional material for reflection on own attitudes and choices.

Keywords: the educational system of M. Montessori, the interaction between parents and teachers

References

1. Montessori M. *Pomogi mne sdelat' eto samomu* (Help me to do it), Moscow, 2006. 272 p.

2. Montessori M. *Montessori-material Chast' 1: Shkola dlya malyshey* (Montessori material Part 1: The School for kids). Moscow, 1992, 41 p.
3. Khiltunen E.A. *Prakticheskaya Montessori-pedagogika: kniga dlya pedagogov i roditeley* (Practical Montessori pedagogy : a book for teachers and parents). Moscow, 2010. 400p.
4. Yevdokimova E.G., Prikhod'ko E.E. *Predstavleniya uchiteley o produktivnosti dialoga v obuchenii// Reabilitacija, abilitacija i socializacija: mezhdisciplinarnyj podhod: sbornik nauchnyh statej. Sbornik statej*. Moscow, 2016, pp. 390-397.

МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В СВЕТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ф. Рудзинская

Рудзинская Танзиля Фаатовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Представлен теоретический анализ материнства в социокультурном и социально-психологическом аспектах. Рассмотрены основные социокультурные функции материнства, а также причины трансформации социально-психологического пространства детско-материнских отношений в современном обществе. Применение метода анкетирования на выборке 50 студентов СГУ им. Н.Г. Чернышевского в возрасте 18-25 лет, позволило выявить, что у современных молодых женщин преобладает образ «отложенного материнства», отсутствие психологической готовности к осознанному материнству, принятие "новых" форм семьи, ориентация на малодетную модель семьи.

Ключевые слова: материнство, социокультурное пространство, кризис материнства, психолого-педагогическая и социокультурная готовность к материнству.

Социально-экономические и социокультурные модификации, происходящие в современной России, поднимают проблему воспитательного потенциала семьи и роли матери в формировании личности ребенка. Роль матери является ведущей в процессе трансляции и интериоризации социокультурного опыта, в ходе эффективной социализации формирующейся личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин И.С. Кон, М.И. Лисина, И.В. Дубровина и многие др.). В детско-материнских отношениях у ребенка формируются базовые представления о себе и окружающем мире, основы нравственно-этических представлений. Именно мать задает смысло-жизненные векторы жизнедеятельности самостоятельного субъекта социокультурного пространства. В российском обществе, согласно Закону РФ «Об образовании» ([Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ \(ред. от 03.07.2016\) "Об образовании в Российской Федерации"](#) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016), статья 44), мать – первый педагог, которому принадлежит первостепенное право на воспитание и обучение своих детей. Процессы гуманизации образования

невозможны без включения ресурсов «школы материнства», как основы основ традиционной педагогики.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема осознанного материнства (Г.Г. Филиппова, Р.В. Овчарова, С.Ю. Мещерякова и др.), которое требует от матери большей зрелости (Л.Б. Шнейдер, В.С. Мухина) и способности к рефлексии (О.А. Карabanова, В.И.Брутман); готовности к самореализации и личностному развитию и активному изменению окружающего «мира» и «себя в этом мире» (А.С. Спиваковская, Р.В. Овчарова, В.С. Мухина).

Анализ результатов различных эмпирических исследований свидетельствует о постепенной трансформации традиционных стереотипов репродуктивного поведения современных женщин. Происходит отеснение (а в некоторых случаях и вытеснение) ценности материнства иными ценностями, нарастание проблемы выбора между «карьерой и ребенком». Последствием чего становится распространение малодетной модели материнства, увеличение числа социальных сирот и случаев девиантного материнства.

Параллельно с обозначенной тенденцией девальвации ценности материнства в последнее время отмечается обратная тенденция - осознанное материнство, когда воспитание ребенка рассматривается женщиной как естественная составляющая самореализации и полноценного бытия.

Несмотря на противоречивость складывающихся в современном социокультурном пространстве России тенденций, каждая из них подтверждает необходимость изменения фокуса гуманитарных исследований материнства, поиска новых подходов к исследованию феномена материнства как научной базы психолого-педагогического сопровождения женщины-матери.

Обозначим основные характеристики феномена материнства как социокультурного явления:

1. Материнство является одним из центральных явлений социокультурного пространства, а женщина-мать его ключевым самостоятельным субъектом.

2. Изучение имеющихся представлений о матери, о ее роли и предназначении в жизни человечества позволяет подчеркнуть транскультурный характер феномена материнства. Во все времена и у всех народов существовал культ матери, который нашел своё отражение в религии и культуре. Основной функцией женщины, особенно начиная с христианской эпохи, было именно материнство.

3. В результате социокультурного и культурно-психологического анализа подчеркивается социокультурная детерминация явления материнства.

4. Материнство находит отражение не только в общественном социокультурном пространстве, но и в индивидуальном социокультурном пространстве его значимых субъектов.

Материнство, как социокультурный феномен, на разных этапах общественного развития выполняет следующие функции: сохранение и воспроизводство ценностей, сложившихся в конкретных социокультурных условиях; функция воспитания, которая обеспечивает процессы интериоризации и экстериоризации ценностей конкретного общества; гармоничное личностное развитие субъектов социокультурного пространства и общества.

Основополагающая роль принадлежит ценностям и смыслам самого материнства, содержание которых определяет принятие ценностно-смыслового содержания культуры каждым субъектом социокультурного пространства.

За последние десятилетия в России произошла существенная трансформация ценностного отношения к материнству. Последствием обесценивания явления материнства стал демографический кризис. Малодетность сегодня становится жизненной нормой: более 50% российских семей воспитывают только одного ребенка, при этом родители не стремятся к рождению последующих детей, ссылаясь на различные социально-экономические и социально-психологические причины (бытовая неустроенность, нехватка денежных средств, времени, сил и т.п.). Отечественные и зарубежные исследователи данной проблемы говорят не только о кризисе семьи в современном обществе, но и о *кризисе традиционного материнства*.

Такая ситуация требует внимательного всестороннего изучения явления материнства, его значения в системе жизненных ориентаций молодых российских девушек, а также выявления причин этого кризиса, основных отклоняющихся тенденций в развитии данного феномена и возможных путей их предупреждения и коррекции.

Феномен материнства изучается в научной психологии, начиная с середины прошлого века в работах О.В. Гнезденевой, Н.В. Богачевой, Р.В. Овчаровой, А.В. Гумницкой, И. С. Кона, Т.В. Скрицкой и др.

История становления и развития явления материнства охватывает продолжительный период истории. Согласно Ллойдю Де Моз, можно выделить несколько основных этапов в онтогенезе детско-материнских отношений [1, с. 312]. Первым этапом, согласно периодизации, является так называемая «инфантицидная модель отношений» (около 2 тысяч лет назад в эпоху развития христианства, когда основной функцией матери было сохранение жизни своего ребенка). Вторым этапом становится «эпоха небрежения», которая характеризуется переложением родительских функций на замещающее лицо (примерно до XV-XVII веков). «Амбивалентная

модель», так называемая «эпоха терпимости» - матери разрешают своим детям находиться рядом и пассивно «участвовать» в их жизни, но при этом воспринимают их как менее совершенную копию взрослого. Конец XVIII века характеризуется активной борьбой с «несовершенством» ребёнка. Начиная с XIX века и до середины XX века, превалирует социализирующая модель. На современном этапе детско-материнские отношения развиваются в рамках так называемой «помогающей модели», когда ребенок воспринимается как равный, но требующий дополнительных ресурсов по сравнению со взрослым.

На современном этапе развития науки материнству посвящены исследования философов, социологов, педагогов, психологов. В рамках психологического подхода феномен материнства понимается по-разному. Согласно Г.Г. Филипповой, материнство – «часть личностной сферы женщины – системное образование, включающее потребности, ценности, мотивы и способы их реализации» [2, с. 25]. Автор рассматривает понятия «материнство» и «осознанное материнство», как синонимичные, раскрывая материнство как осознанную потребность в рождении, воспитании детей, предполагающую эмоционально-ценностное отношение к ребенку как объекту любви и заботы.

По мнению Р.В. Овчаровой, материнство является основообразующей феномена родительства. Автор подчеркивает, что феномен материнства представляет собой комплексное субъективно-личностное образование, которое включает в себя индивидуально-психологические и социальные характеристики. Все авторы сходятся во мнении, что феномен материнства – явление, которое носит социально-исторический характер. Поэтому феномен материнства выступает и как некое сложное металичностное образование, отражающее коллективное бессознательное представление о материнстве в данном обществе и в тоже время, характеризующееся неким комплексом социально-психологических признаков, складывающихся из индивидуального опыта материнства каждой отдельной матери.

Многие исследователи, изучая проблему материнства, подчеркивают традиционную биологическую и социально-психологическую связь матери с ребенком (например, А.Р. Михеева). Все теоретико-эмпирические исследования в данной области можно условно разделить по группам: психоаналитическое, когнитивно-поведенческое и социально-психологическое направления в понимании явления материнства.

В рамках психоаналитического направления материнство рассматривается как реализация заложенных в раннем детстве в сфере бессознательного детско-материнских программ. Сторонники поведенческих теорий рассматривают родительское поведение матери, как результат взаимодействия наследственных и социальных факторов, способный к модификации в ходе процесса социального научения.

Принимая за основу типологию Л.А. Грицай, на территории современной России можно условно выделить три типа материнства: *традиционно-ценностный* (материнство воспринимается как высшее предназначение женщины), *феминистский* (материнство воспринимается женщиной как ограничитель профессионального и творческого развития), *компромиссный* (совмещение активной социальной позиции со стремлением исполнять роль матери). *Компромиссный тип материнства характеризуется наибольшим числом конфликтов (в том числе и внутренних), что ухудшает качество детско-материнских отношений.*

Обобщая основные направления психологических исследований, можно выделить две позиции рассмотрения материнства как психосоциального феномена: материнство как обеспечение условий для развития ребенка и материнство как часть личностной сферы женщины [3, 4].

Рассматривая материнство как социально-психологический феномен, необходимо обозначить основные тенденции, которые отмечают исследователи: ослабление ценностной привлекательности семьи и материнства для подрастающего поколения; эмансипация и активная позиция женщин в сфере труда, стремление к экономической независимости, что привело к пересмотру роли женщины в семье, низкий уровень психолого-педагогической культуры многих родителей и отсутствие у них интереса к воспитанию собственных детей; распространение новых форм «семейных» отношений («гражданский брак», «гостевая семья» и т.п.); популяризация движения «Childfree» и модели малодетной семьи, а следовательно и малодетного материнства [5, 6, 7, 8]. Все эти явления происходят на фоне демографического спада и учащающихся случаев девиантного материнства, что в дальнейшем может привести лишь к обострению создавшейся картины деградации семьи и материнства.

Для уточнения обозначенных выше тенденций современного материнства нами было проведено анкетирование студенток вуза с целью выявления имеющихся у них социально-психологических и социокультурных представлений о материнстве. Для достижения поставленной цели нами была разработана анкета, включающая в себя 21 вопрос и позволяющая получить необходимую информацию по данной проблеме.

В исследовании приняли участие 53 молодые женщины репродуктивного возраста (18-26 лет) – студентки факультета ППиСО Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

На вопрос о семейном положении 34% опрошенных обозначили свой статус как брак. Уточнение ответов по данному вопросу выявило, что в официальном браке находятся только 14% опрошенных, остальные имеют неоформленные отношения (так называемый партнерский союз, которые

многие респонденты ошибочно обозначали в своих ответах как «гражданский брак»).

По результатам второго вопроса анкеты (студенткам необходимо было распределить обозначенные на бланке ценности в порядке личной значимости) лидирующими оказались семейные ценности (у 37% респондентов), на втором месте материальное благополучие (35 % испытуемых), на третьем месте – карьера (33% опрошенных).

Следующий вопрос позволил выявить собственную оценку готовности респондентов к материнству. Согласно полученным данным, готовыми к выполнению роли матери назвали себя только 12% опрошенных. В качестве критериев готовности к выполнению функции матери испытуемыми были озвучены: любовь к детям (17%), способность воспитать ребенка (16%), наличие опыта общения с детьми (23%). 32% респондентов считают себя совершенно неготовыми к материнству, объясняя свою позицию отсутствием постоянного дохода (37%), желанием сделать карьеру (33%), юным возрастом (11%), отсутствием психологической готовности (13%), отсутствием опыта общения с маленькими детьми (6%).

Понимая материнство как необходимое условие обеспечения психосоциального развития ребенка, как субъекта социокультурного пространства, несколько вопросов анкеты были направлены на выяснение сложившихся представлений у молодых женщин об основных функциях матери. Анализ полученных данных позволил выявить, что 72% респондентов планируют рождение детей в будущем, 21% – затрудняются с ответом и 4% категорически не видят себя в роли матери (хотя при этом отмечают, что любят детей). Обозначая оптимальный возраст для рождения детей, респонденты распределились следующим образом: 18-20 лет- 13%, 20-25 лет – 35 %, 25-30 лет – 52%.

Основная часть молодых женщин ориентирована на рождение в будущем одного ребенка (41%). Другая часть респондентов распределилась на 4 группы: планируют рождение двух детей 22%, не планируют количество детей заранее 17%, планируют рождение трех детей в своей семье 4%, не думают об этом 16%. Таким образом, судя по распределению выборки, в представлениях молодых девушек преобладает образ малодетной семьи.

На вопрос «Перечислите основные функции материнства» у большей части респондентов не оказалось осмысленного точного и полного ответа. Так, 25% - в качестве основной функции назвали «любить ребенка», 27 % опрошенных обозначили лишь воспитывающую функцию, 17 % респондентов указали функцию деторождения, 4% - продолжение рода, остальные 27% в своих ответах указали на образовательную функцию, функцию ухода и т.д. Таким образом, было выявлено, что большинство опрошенных не имеют дифференцированных представлений об основных функциях матери.

На вопрос «Как Вы поступите в случае незапланированной беременности?» респонденты разделились на 5 групп: 41% молодых женщин категорически не будут прерывать беременность (считая это аморальным); 37% опрошенных затрудняются с ответом (апеллируя к сложившейся жизненной ситуации); 8% ответили, что «скорее всего, выберут аборт»; 13% высказались, что не готовы полностью посвятить себя ребенку, но в то же время сами осуждают прерывание беременности.

Один из вопросов анкеты был направлен на выявление отношения респондентов к проблеме социального сиротства: 57% опрошенных осуждают матерей, оставляющих своих детей без попечения; 21% подчеркивают необходимость активного участия государства в профилактике социального сиротства; 21% считают, что нельзя осуждать женщин, которые попали в трудную жизненную ситуацию; 1% респондентов воздержался от ответа.

Обобщая полученные результаты теоретико-эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Матери отводится главная роль в процессе экстерииоризации и интерииоризации социокультурного опыта, сохранении общечеловеческих ценностей, трансляции духовных и нравственных представлений, что позволяет утверждать: женщина-мать является ключевым субъектом социокультурного пространства, выполняя необходимую посредническую функцию между ребенком и социумом.

2. Социокультурный и социально-психологический анализ феномена материнства позволяет утверждать, что современные детско-материнские отношения претерпевают существенную деформацию, которую в общих чертах обозначают как девальвацию материнства или «кризис материнства».

3. Результаты анкетирования респондентов позволяют говорить об отсутствии психологической готовности к предстоящему эффективному материнству у опрошенных студенток репродуктивного возраста.

4. У опрошенных студенток репродуктивного возраста выявлена модель «отложенного материнства»; отмечается ориентация на малодетную семью; принятие "новых" форм семьи; что в целом подтверждает тенденцию статуса материнства в современном российском обществе.

Выявленные тенденции в развитии феномена материнства требуют консолидации усилий представителей социокультурного и социально-психологического подходов для изучения материнства в единстве его духовных, биологических и социальных проявлений и построения многоуровневой эффективной системы поддержки и сопровождения российской женщины-матери в современном обществе.

Библиографический список

- 📁📖 Ллойд Де Моз. Психоистория: перевод А. Шкуратова. Ростов н/Д. 2000. 509 с.
- 📖📖 Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
- 📖📖 Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений: дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук. М. 1986. 206 с.
- 📖📖 Варламова С.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян // Социс. 2006. № 11.
- 📖📖 Африкантов К. П. Программа «Россия без сирот» – новый подход к решению проблем детского неблагополучия в нашей стране // Альманах современной науки и образования. Тамбов. 2013. № 2.
- 🕒📖 Брутман В. И. Варга А. Я. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. № 2.
- 📖📖 Грицай Л.А. Кризис традиционного материнства в современной России: социально-психологический аспект // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 3. <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20100309> (дата обращения: 25.08.2016).
- 📖📖 Петина Т.М. Девиантное материнство: социологический анализ// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов. 2013. № 10 (36): в 2-х ч. Ч. II.

Motherhood as a socio-cultural and socio-psychological phenomenon in the process humanization of education

Tanzilya F. Rudzinskaya
 Ph.D in Psychology,
 Saratov State University,
 83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
 E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Presents a theoretical analysis of motherhood in the socio-cultural and socio-psychological aspects. Describes the main socio-cultural function of motherhood, as well as the reasons for the transformation of the socio-psychological space of the child-parent relations in modern society. Application of the method of the survey on a sample of 50 students of SSU im. N. G. Chernyshevsky at the age of 18-25 years revealed that modern young women is dominated by the image of "delayed motherhood", the lack of psychological readiness for conscious motherhood, the adoption of "new" forms of family, focus on having a small family model.

Keywords: motherhood, social space, crisis of motherhood, psycho-pedagogical and socio-cultural readiness for motherhood.

References

1. Lloid De Moz. Psihoistorija: perevod A. SHkuratova. Rostov n/D. 2000. 509 s.
2. Filippova G. G. Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovanija v psihologii // Voprosy psihologii. 2001. № 2.
3. Varga A. Ja. Struktura i tipy roditel'skih otnoshenii: diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk. M. 1986. 206 s.
4. Varlamova S.N. Sem'ja i deti v zhiznennyh ustanovkah rossijan // Socis. 2006. № 11.
5. Afrikantov K. P. Programma «Rossija bez sirot» – novyi podhod k resheniyu problem detskogo neblagopoluchija v nashei strane // Al'manah sovremennoi nauki i obrazovanija. Tambov. 2013. № 2.
6. Brutman V. I. Varga A. Ja. Vlijanie semeinyh faktorov na formirovanie deviantnogo

povedenija materi // Psihologicheskiy zhurnal. 2000. № 2.

☺📄 Gricai L.A. Krizis tradicionnogo materinstva v sovremennoi Rossii: social'no-psihologicheskiy aspekt // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2010. № 3. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20100309> (data obrasheniya: 25.08.2016).

7. Petinova T.M. Deviantnoe materinstvo: sociologicheskiy analiz// Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov. 2013. № 10 (36): v 2-h ch. СН. II.

ДОМАШНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

А.А. Евсина,

Евсина Анна – председатель правления Международного культурного института "Ключ", г. Градец-Кралове, Чешская республика

В статье рассматриваются вопросы организации домашнего образования в Чешской Республике, анализируется его роль в индивидуальном обучении детей с особыми потребностями. В рамках эксперимента раскрывается опыт школ Чешской Республики, показывающий плюсы и минусы домашнего образования. Индивидуальное (домашнее) образование рассматривается автором как равноценная форма выполнения всеобщего и обязательного школьного образования. Представлены направления методической помощи родителям-образователям в условиях школы. Автор уделяет особое внимание обсуждению вопросов индивидуального обучения, социализации, коммуникации, разработке новых учебных пособий.

Ключевые слова: домашнее образование, индивидуальное обучение, родители-образователи, Ассоциация домашнего образования, теории воспитания.

В данной статье мы не ставим целью сравнивать или оценивать чешский опыт. Это, скорее, рассказ на тему, в основе которого документы министерства образования и различных ассоциаций, центров, самих школ, заметки методистов, ученых, выступления в прессе. Начнем с определения, которое дает чешский Педагогический словарь:

«**Domáci vzdělávání**» – домашнее образование. Angl. Homeschooling, homeeducation – Образование проходит дома, в семье, когда дети не ходят в школу, а обучаются в своей семье. Эта форма альтернативного образования возникла в США (сегодня в ней задействовано 8% детей) и имеет место в различных странах, в том числе и в Чешской Республике. В этом случае ученик на основании решения родителей обучается дома собственными родителями или несколькими родителями, работающими совместно в рамках взаимопомогающей группы. Ходят в школу только на регламентированные государством экзамены. Импульсом для развития этой формы образования стало недоверие обучению в общественных школах. Она вызвала различные суждения, оппоненты аргументируют тем, что школа выполняет кроме обучения различные необходимые социальные функции, которые невозможно заполнить при домашнем обучении (см. также: радикальные теории воспитания, обесшколенное общество, гибкое

образование)».(**Pedagogický slovník**. Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, – Praha, Portál, 2003, 4 изд., с. 48 – дословный перевод).

Начало современного домашнего образования в Чехии тесно связано с Обществом Друзей домашней школы. Благодаря этой организации были созданы правовые основы для семейных школ. По ее инициативе начались в 1998 году встречи общественности и Министерства образования, молодежи и физического воспитания /MŠMT/, где решалась судьба этой формы обучения в Чешской республике. В мае того же года был заключен Договор между министерством и Братской школой, ее директором Богуславом Булиржем. Так начался пятилетний эксперимент. Сначала это была только одна школа – Братская школа в Праге (25 семей). Ее организатором являлся Синод Чешскобратской евангелистской церкви. Затем кэксперименту присоединилась Церковная школа им. Я. А. Коменского в г. Либерцы (28 семей). Обе школы помогли родителям в подготовке и составлении учебных планов и в выборе учебников. Школы также организовали для родителей семинары, чтобы помочь им вести самостоятельную работу с детьми. В Братской школе для семейных школ постоянно действует Клуб «Бенджамин». В рамках клуба каждую неделю проходят встречи, организуются различные акции.

Дети, относящиеся к школе Коменского, один день в неделю посещают базовую школу. Это не обязательно, но большинство семей эту возможность использует. Обязательными являются ежемесячные консультации, в которых участвуют: ребенок, родители и назначенный консультант из числа педагогов школы. Школа также предлагает детям из домашних школ посещение школьных кружков. В 1999-2000 гг. в эксперимент включается еще одна школа – в Остраве-Вишковицах. Это школа государственная, является базовой школой педагогического факультета Университета в городе Остраве.

Статистика эксперимента следующая:

| <i>Учебный год</i> | <i>Общее количество детей в эксперименте</i> |
|--------------------|--|
| 1998-1999 | 62 |
| 1999-2000 | 171 |
| 2000-2001 | 246 |
| 2001-2002 | 283 |
| 2002-2003 | 301 |
| 2003-2004 | 327 |
| 2004-2005 | 341 |

В первый год эксперимента все начиналось с 30 учеников по республике. С 1998 года тенденция увеличения желающих была поступательной. Наибольшее количество Братская школа (Bratrská škola) в Праге имела в 2000 году – 130 человек – максимально разрешенное министерством образования количество учащихся. С 2001 года число

учеников домашних школ было ограничено лимитами министерства. С 2001-2002 учебного года наблюдается умеренный рост, который стабилизируется при количестве примерно около 350 учащихся. Более всего было желающих в Пражской школе, что было обусловлено хорошей доступностью с разных мест республики. По статистике, интерес к домашнему образованию равномерно распределяется по всей территории Чешской Республики. Общее количество участвующих в эксперименте в 2003/2004 учебном году составило 327 учеников из 255 семей. Это приблизительно 0,637 промиле (1 на 1000) от общего количества учащихся в этом году в 1 ступени основной школы по республике. Эти цифры говорят о том, что отток детей из массовой школы в домашнее обучение не влечет за собой сокращение учащихся в массовых школах. И, значит, в связи с изменениями в законодательстве и расширением зоны влияния домашнего обучения на 2 ступень основной школы эта форма образования не будет драматизировать ситуацию как альтернатива массовой школе. Министерство образования решает продлить эксперимент еще на 5 лет.

На примере 2003/2004 года можем рассмотреть состав родителей-образователей. Всего: 243 домашних школы. Большинство из «образователей» были мамы, но в некоторых семьях обучением занимался (был назначен) отец. 127 родителей (52,3%) имели высшее образование, 111 (45,7%) – среднее, 5 (2%) – основное образование. При этом 68 родителей (23%) имели педагогическое образование (по закону родители должны иметь образование не ниже среднего с Аттестатом зрелости). За работой родителей-образователей отдельных школ наблюдали консультанты. Их работа заключалась в оказании методической помощи, организации работы родителей, контроле за систематичностью приобретения детьми знаний. В регулярных отчетах органов управления образованием сообщается о том, что между консультантами и детьми устанавливаются глубокие отношения. Думается, что эта реальность имеет позитивное влияние на последующие отношения детей к учителям.

На сегодняшний день действует новый школьный Закон (с 01.01.2005), где индивидуальное (домашнее) образование представлено как равноценная форма выполнения всеобщего и обязательного школьного образования. В соответствии с ним домашнее образование теперь возможно во всех школах. Учить детей дома в Чешской Республике можно до 5 класса основной школы. В соответствии с новым законом можно просить о разрешении домашнего обучения в любой основной школе чешской республики. О разрешении обучения дома принимает решение директор школы на основании заявления родителей.

Поскольку ребенок принят в школу, и ему предоставлено индивидуальное обучение, все остальное зависит от договоренности со школой, например, с определенным консультантом. Вообще-то получается,

что ребенок является обычным учеником школы и имеет право на помощь как обычный ученик. Желаящие включиться в систему домашнего обучения могут обращаться по всем вопросам в школы, которые имеют опыт, полученный во время прохождения эксперимента по домашнему образованию: Bratrskáškola, Praha; Základní škola Ostrava-Výškovice; Tyršova základní škola, Brno; Základní škola Šlapanice; Základní škola Vranénad Vltavou; Základní škola Košetice.

С самого начала эксперимента на страницах газет, журналов, на ТВ, в интернете идут оживленные дискуссии сторонников и противников: ученых, чиновников, политиков, журналистов, педагогов и общественности.

Домашнее обучение в семье имеет свои плюсы и минусы. Главный довод сторонников – индивидуальное обучение, которого в обычных школах невозможно достичь учителю в полном классе. Индивидуальный подход необходим детям, требующим особого внимания, или детям, более других развитым. Хотя это хорошо и для обычных детей. Еще плюс индивидуального обучения: возможность широко использовать нетрадиционные методы обучения, современные технологии. Также и книги, и учебники – их могут выбрать сами «семейники» по рекомендациям министерства, школы, по договоренности с директором, использовать свои, или взять в школе. Возможно учение по энциклопедиям, с использованием интернета.

Плюсом домашнего обучения, считают активисты Ассоциации домашнего образования, является и то, что есть возможность приспособить обучение к ежедневным потребностям маленького ученика – можно изменить количество времени занятий или времени на изучение одного предмета, более подробнейшего изучения материала.

Аргумент противников: домашнее обучение не дает детям опыт жизни в детском коллективе. При индивидуальном обучении многие дети могут желать общения в коллективе сверстников, а опыта взаимодействия в коллективе у них недостаточно, и это может создавать им проблемы. «Хотя это и не правило, – считает МихалКлашка, директоршколы в Шлапанице, – часто, наоборот: отмечается, что эти дети более независимы во мнениях, свободны, раскрепощены, легко вступают в контакт; находясь на домашнем обучении, ежедневно имеют опыт общения с людьми разного возраста. Это важнее для развития, чем опыт общения только со сверстниками».

Проверка знаний: еще один аргумент против. Министерство беспокоит факт, что дети могут проверить свои знания 2 раза в год – в базовой школе. В различной форме: письменной или устной – зависит от особенностей ученика. Это мало по сравнению с тем, как проверяются знания в массовой школе. Оценка родителей и учителя может не совпадать и по-разному восприниматься ребенком.

Изучением учащихся домашних школ занимается кафедра психологии

Карлова университета, которая отмечает, что результаты исследования детей показывают, что они «социально и эмоционально в порядке, не стесняются говорить, не боятся задавать вопросы, воспитание соответствует их возрасту». «Родители имеют возможность учиться вместе с детьми», – считает Ярослава Симонова. Карел Рыдл, заведующий кафедрой педагогики Карлова университета в Праге (doc.KarelRýdl, Pdf UK), также поддерживает домашнее образование: «...лично я считаю, что в различных государствах, где существует практика домашнего обучения, это происходит в связи с тем, что школа не справляется со своей социальной ролью. Законодательно должна быть в первую очередь закреплена именно эта функция, и возле этого гарантировано право родителям выбирать образовательный путь...».

Как известно, возможно разделить между собой две мотивации, по которым родители выбирают домашнее обучение: идеологическую и педагогическую (Van Galen, J.A.: *Ideology, curriculum and pedagogy in home education. In Education and Urban Society*, vol. 21, no. 1, 1988, str. 52-67). Эти две мотивации не противопоставлены, просто речь идет о том, из каких соображений родители выбирают, что для них имеет значение. Родители с идеологической мотивацией имеют специфические установки и ценности, например, религиозной направленности. Главным мотивом является возможность передавать детям свои ценности и контролировать содержание образования в рамках этих ценностей. Наиболее известным распространенным мотивом является усиление семейного очага, семейных отношений и качества семейной жизни. Домашняя школа дает этому много возможностей. Семья может вместе проводить больше времени и с большим смыслом, узнавая друг друга, создавая свои традиции. Отсутствуют стрессы, часто связанные со школой. К тому же домашнее обучение занимает меньше времени, чем массовая школа.

Для родителей другой мотивации важно не столько изменить содержание образования, сколько способ. Стоит заметить, что они как родители способны создать для своих детей лучшую, чем школа обучающую и воспитывающую среду, учитывая индивидуальность своих детей, их особенности и потребности их личности, которые массовая школа не способна определить. Некоторых родителей не устраивает атмосфера школы, воспитательное пространство школы, которые могут ранить ребенка. Это касается, прежде всего, стрессовых ситуаций, которые создаются в школе при тестировании детей, конкурентной атмосферы, давления со стороны сверстников или педагогов. Эти родители понимают домашнее образование как естественное продолжение процесса образования, которое происходит непосредственно от самого рождения ребенка. Они хотят предоставить детям безопасное пространство с достаточной мерой свободы, чтобы могло продолжиться знакомство с миром. Все родители работают по

образовательным программам основной школы, это – основа, рамка, границы того, чему должны дети научиться. Начинают учить традиционными методами, затем в процессе работы видят, что не дает результаты, ищут новые пути. Опыт домашнего образования США и Англии позволяет чешским родителям находить менее формальные способы учения. Есть среди них и те, кто знаком с российским опытом и даже активно его пропагандирует.

Права родителей, избравших для своих детей домашнее образование, представляет общественная организация – Ассоциация Домашнего Образования. Она существует с мая 2002 года как добровольное объединение родителей, которые обучают сами своих детей в домашних условиях, базовых школ и тех, кто симпатизирует домашнему обучению. Учить детей дома в Чехии стало возможно с 1998-1999 года, когда было дано разрешение на эксперимент. В течение всего времени эксперимента министерство пыталось несколько раз его прекратить, и, в первую очередь, это делалось путем сокращения финансирования школ и дотаций на тех учеников, которые обучались дома. В связи с этой ситуацией и возникла Ассоциация. АДО заботится о том, чтобы домашнее образование было одним из многих способов, которые в Чехии реализуют право ребенка на образование, старается расширить возможности легального обучения детей на всех ступенях школьного образования. Кроме того в задачи этой организации входит создание платформы для общественной дискуссии, открытой для всех интересующихся домашним обучением: родители, директора школ, педагоги, студенты, специалисты, политики и широкая общественность. Руководство Ассоциацией постоянно информирует общество о домашнем обучении через чешские СМИ, проводит беседы, лекции. Также в Уставе организации записано о содействии восстановлению традиционных ценностей, связанных с семьей, возвращению семье присущих ей роли и места в обществе. Ассоциация требует принятия закона, позволяющего родителям учить своих детей дома на протяжении всего времени обучения; контролировать будет базовая школа и ее директор, которые будут иметь специальное финансирование. Также в предложения министерству члены ассоциации включили опыт зарубежных коллег, и пункт, ограничивающий бюрократические влияния на родителей и базовую школу. АДО является партнером министерства образования, членом международных и государственных образовательных организаций.

22-24 сентября 2006 состоялась первая общегосударственная встреча семейных школ, организатором, которой была Ассоциация домашнего образования. Во время встречи родители имели возможность общения с учеными, занимающимися данной проблематикой, получили консультации по предметам от методистов, приняли участие в большой культурной программе. Состоялись дискуссии-обсуждения вопросов индивидуального

обучения, социализации, коммуникации; участники познакомились с новыми учебными пособиями. Была возможность тесного общения как детей, так и родителей, что объединило многие семьи для общих проектов. Это расширяет контакты и родителей и детей, помогает организовывать общее образовательное пространство, решать похожие проблемы, обмениваться опытом. В настоящее время проходят встречи общественных организаций с министерством образования по вопросу подготовки законодательной базы для индивидуального обучения на 2-й ступени основной школы.

Представители общественности, поддерживающие идеи домашнего обучения, считают, что право на домашнее образование является одним из принципов демократии. Большинство родителей сегодня может свободно размышлять и выбирать, в какую школу записать своего ребенка. Индивидуальное обучение, имеющее в Чехии определенную культурную традицию, прерванное потоком исторических событий почти на семьдесят лет, вероятнее всего, не станет массовым явлением в современной Чешской Республике. Но сторонников домашнего обучения не так уж мало, и общество, государство уважает их мнение.

P.S. Многие известные чешские деятели науки, культуры, политики 20 века получили домашнее образование. Среди них: Магдалена Реттигова, Ярослав Гашек, Зденек Фибих, первый президент Чехословакии – Томаш Г. Масарик.

Home education in the Czech Republic

A.A. Evsina, g. Krasnodar, Russia, Kralove, Czech Republic.

This article discusses the Organization of home education in the Czech Republic, examines his role in individual training for children with special needs. The experiment reveals the experiences of schools of the Czech Republic, showing the pros and cons of home education. Individual (home) education is considered by the author as an equivalent form of the implementation of General and compulsory schooling. Presents directions of technical assistance parents-obrazovatelym in the context of the school. The author pays special attention to the discussion of individual training, socialization, communication, development of new textbooks.

Keywords: home education, individualized instruction, parents-hormone precursors, Home Education Association, theory of education.

РАЗДЕЛ 13

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

ПОЛОРОЛЕВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Е.В. Куприянчук

Куприянчук Елена Викторовна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет;

83, ул. Астраханская, Саратов, 410012, Россия;

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования связанного с вопросами полоролевой идентификации подростков, демонстрирующих девиантные формы поведения в виде деструктивной агрессии. Отмечено, что деструктивная агрессия - сверхактивная, изначально искаженная, конструктивная агрессия, попадающая под влияние социально неблагоприятных условий. Данная агрессия проявляется в виде вспышек гнева, физической или вербальной ярости, склонности к разрушению контактов и отношений. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке подростков 8-9-х классов гимназии №1 г.Саратова, в возрасте 13-16 лет (n=44, среди них 24 девушки и 20 юношей). С применением диагностического инструментария: тест-опросника **по изучению маскулинности – феминности «Миф» С. Бэма**; методики «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева. Установлено, что поло-ролевая идентификация как девушек, так и юношей влияет на механизмы и формы проявления агрессивного поведения подростков. Такой тип половой идентификации как андрогинность способствует проявлению конструктивной агрессии, что приводит к адаптивным формам поведения. Другие формы поло-ролевой идентификации менее продуктивны, приводят к деструктивному агрессивному поведению. Коррекционная программа, направленная на совершенствование личностного потенциал позволит скорректировать деструктивные формы поведения подростков группы риска. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, маскулинность, феминность, андрогинность, деструктивная агрессия, личностный потенциал.

Теоретический анализ проблемы

Влияние гендерного фактора на формы агрессивного поведения у подростков является малоизученной проблемой в специальной психологии. Изучением феномена «идентичность» занимались зарубежные психологи У. Джеймс, А. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Э. Эриксон, К.Юнг, Д. Парфит, Ю. Хабермас, Ш. Берн, К. Бьерквист, К. Дьюкс, А. Игли, К. Лагерспетц М. Хайдеггер [1].

Отечественные психологии Б. Г. Ананьев, И.С. Кон В. Каган, В.С. Мухина, М.М. Бахтин, Л.М. Попова, В.В. Абраменкова, Т. Репина, И. Лунина рассматривали феномен идентичности в социокультурном аспекте, с учетом гендера [2]. Дальнейшие исследования были направлены на изучение особенностей формирования половой идентичности на разных возрастных этапах с учетом процессов адаптации к изменяющимся социальным

условиям.

Отечественными психологами XX века было доказано, что показатели хорошей адаптации при низком уровне деструктивной агрессии выявлены у мужчин с маскулинным типом и у женщин с феминным типом половой идентичности. Современные исследователи Т.Л. Бессонова, А.В. Герасимов, Н.В. Дворянчиков, М.В. Коваленко, СМ. Ениколопов и др. опровергают эти результаты, утверждая, что данные показатели более выражены у мужчин и женщин с андрогинным типом половой идентичности [1,2].

Недостаточная изученность данной тематики, указанное противоречие во взглядах ученых, с одной стороны, и необходимость поиска эффективных приемов коррекции, с другой стороны, определили выбор темы нашего исследования, отраженного в данной статье, посвященной такому сложному процессу взаимосвязи агрессивного поведения с динамикой самоактуализации личности, прежде всего половой.

Выборка, методика и методы исследования

Эмпирическое исследование, проводимое нами, осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе применялась методика С.Бема «Миф», с целью распределения респондентов по трем идентификационным группам: с традиционным: маскулинность у юношей, феминность у девушек; нарушенным: маскулинность у девушек, феминность у юношей и андрогинным типом идентификации.

На втором этапе изучался уровень агрессии и формы проявления агрессивного поведения. Деструктивный потенциал у выделенных трех идентификационных групп. Применялась методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева.

Результаты исследования и их обсуждение

При проведении методики «Миф» С.Бэм, целью которой было диагностика психологического пола личности, а именно маскулинности, феминности и андрогинности были получены следующие результаты. Андрогинный тип гендерной идентичности был выявлен у 50% респондентов. У 34% подростков - традиционный тип половой идентичности. Данная категория включает юношей с маскулинным типом и девочек с феминным типом психологического пола. Юноши данной категории испытывают трудности в установлении контактов с противоположным полом, наблюдается снижение эмоциональных проявлений и формирование завышенной самооценки. Девушки с высоким уровнем феминности склонны к депрессивным состояниям, формированию низкой самооценки, проявлению нерешительности в профессиональной и учебной деятельности. Из этого следует, что традиционные гендерные роли

не учитывают индивидуальных духовных потребностей и сдерживают реализацию личностного потенциала.

Также у 16% был выявлен нарушенный тип половой идентификации, в данной группе у девушек — маскулинный тип, а у мальчиков — феминный тип половой идентичности. Для маскулинных девушек характерно проявление беспомощности, изолированности, одиночества; возникновение трудностей в установлении и поддержании межличностных контактов, особенно в отношениях с противоположным полом; проявление агрессивности в поведении; склонность к биполярным аффективным расстройствам и депрессивным состояниям. Феминные юноши характеризуются как инфантильные, пугливые, застенчивые люди; у них формируется низкая социальная активность; они не способны работать в конкурирующих условиях; проявляют низкие адаптивные возможности в изменяющихся социальных условиях; обладают низкой стрессоустойчивостью, зависимостью от общественной оценки.

Подростки с нарушенной половой идентичностью составляют «группу риска», их, как правило, мало, но именно они склонны к делинквентному и аддиктивному поведению [3, 4].

Анализ полученных по данной методике результатов таков, что большинство подростков придерживаются андрогинных гендерных ролей, которые позволяют занимать активную социальную позицию в разных сферах деятельности.

Наше дальнейшее исследование строится на дифференциации подростков с учетом их психологического пола: группы с андрогинной половой идентичностью, с традиционной половой идентичностью и с нарушенной половой идентичностью. Далее все результаты будут анализироваться у этих трех групп.

В методике «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) были получены следующие результаты уровня агрессии в трех разных группах.

Так, в группе с традиционной половой идентичности у 60 % респондентов был выявлен низкий уровень агрессии, у 20% — средний уровень агрессии и у 20% — высокий уровень агрессии. В связи с этим можно сделать вывод, что группа подростков с традиционной половой идентичностью не проявляет агрессии в своей деятельности.

В группе подростков с андрогинной половой идентичностью у 54% - выявлен средний уровень агрессии, у 32% — низкий уровень агрессии и у 14% — высокий уровень агрессии. Такие результаты позволяют нам говорить о допустимом и социально приемлемом уровне агрессии у подростков.

Иные результаты демонстрировали подростки с нарушенной половой идентичностью. Высокий уровень агрессии был диагностирован у 57% подростков, средний уровень агрессии у 29% опрошенных, а у 14% —

низкий уровень агрессии.

При анализе результатов видно, что общий уровень агрессии имеет высокие показатели у 57% подростков в группе с нарушенной половой идентичностью, в то время как только 20% подростков группы с традиционной половой идентификацией и лишь 14% подростков андрогенов имеют высокую степень агрессивности.

Вторым этапом по данной методике было исследование показателей деструктивной, конструктивной и дефицитарной форм агрессии у всех трех групп по коэффициенту уровня несдержанности респондента (УНР). УНР высчитывается по формуле, в которую закладывались результаты шкал: прямой физической агрессии, прямой вербальной агрессии и косвенной физической агрессии.

Распределение подростков из группы с традиционной половой идентичностью по формам проявления агрессивного поведения таково: 80% — проявляют деструктивную агрессию, 9% — конструктивную форму агрессии и 11% — дефицитарную форму агрессии. Подростки данной группы менее стрессоустойчивы, не приемлют критику своих действий, проявляют эгоцентризм по отношению к другим людям и обладают нестабильной самооценкой. Для них характерны некоторые искажения в социальной сфере, а именно, поверхностность и нестабильность в общении; стремление к лидерской позиции, незавершенность в делах. Но при возникновении трудностей способ реагирования на них — агрессивность.

Респонденты из группы с андрогинной половой идентичностью дали такие результаты по формам агрессии: у 60% — конструктивная агрессия, у 20% — деструктивная агрессия и у 20% — дефицитарная форма агрессии.

Анализируя результаты в данной группе, можно сделать вывод, что подростки способны к проявлению активности в разных сферах деятельности. Однако, ключевое новообразование подросткового возраста «взрослость» вносит свои негативные изменения. Они берутся за непосильные для них задачи и часто терпят неудачи, стремятся постоянно к улучшению своих достижений, не анализируя способов реализации своих целей.

Результаты по формы агрессии у группы с нарушенной половой идентичностью распределились следующим образом: 86% — деструктивная форма агрессии и 14% — дефицитарная форма агрессии. Таким детям свойственен негативизм, эмоциональная неустойчивость, снижение самореализации, проявление неконструктивных форм поведения. Весь этот комплекс негативных свойств и качеств личности составляет высокий риск возникновения аддиктивного и делинквентного поведения. Юноши испытывают неконтролируемую агрессию в межличностных отношениях, в учебной деятельности и в сфере интересов. Девушки негативно и очень бурно реагируют на недооценку своей внешности и на любые изменения в

общении с друзьями.

Такие показатели свидетельствуют о том, что группы с традиционной и нарушенной половой идентичностью близки между собой и отличаются от показателей группы с андрогинной половой идентичностью. Подростки с традиционной и нарушенной формами половой идентификации могут отличаться не только злобным и враждебным поведением, но и желанием причинить боль для получения удовольствия. В дальнейшем у них могут возникнуть вспышки раздражительности, непослушания, избыточной активности, драчливости, жестокости. У подавляющего большинства детей наблюдается как прямая, так и косвенная вербальная агрессия.

По шкале конструктивной агрессии самые большие показатели наблюдаются в группе с андрогинной половой идентичностью. Для этих подростков характерны черты лидера. Они активны, инициативны, открыты, коммуникабельны и креативны в принятии решений. Подростки способны конструктивно преодолевать трудности и межличностные конфликты, быть более адаптивными, особенно в ситуации конкуренции.

По данной шкале в группе с нарушенной половой идентичностью полностью отсутствуют показатели конструктивности, это свидетельствует о том, что у подростков происходит асинхрония в формировании и развитии компонентов личности. Они попадают в группу риска по формированию различных форм девиантного поведения, причем с агрессивной, возможно и аутоагрессивной направленностью.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что андрогинность является характерной чертой личности современных подростков, 50% всей выборки выбрала данный тип половой идентификации, которая обеспечивает им более выраженную адаптивность как в образовательной, так и коммуникативной деятельности. На проявление форм агрессивного поведения подростков влияют гендерные различия, которые обуславливаются не столько половозрастными, сколько социально-культурными особенностями.

Для подтверждения статистической значимости полученных результатов рассчитывался *коэффициент ранговой корреляции*, который относится к показателям оценки тесноты связи. Проверка корреляции была сделана с помощью электронной программы «Статистика Онлайн». В нашем исследовании коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен 0,63. Что свидетельствует о том, что связь между признаком «формы агрессивного поведения» и фактором «поло-ролевая идентификация» достаточно сильная и прямая. Таким образом, между качественными признаками существует значимая ранговая корреляционная связь.

Заключение

Такой тип половой идентификации, как андрогинность, способствует проявлению

конструктивной агрессии, что приводит к адаптивным формам поведения. Другие формы полоролевой идентификации менее продуктивны, приводят к деструктивному агрессивному поведению.

Библиографический список

1. Куприянчук Е.В. Теоретико-методологические подходы к исследованию полоролевой идентификации молодежи / Е.В. Куприянчук, И.Ю. Мещерякова // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61024>
2. Булычев И.И. Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.orenburg.ru/culture/credo/01_2004/2.http
3. Куприянчук Е.В. [Аутодеструктивные представления подростков: сравнительный контекст](#) // [Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся](#): сборник материалов научно-практической конференции. Под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов, 2015. С. 48-56.
4. Куприянчук Е.В. Социально-психологические особенности подростков с делинквентным поведением: сравнительный контекст/ Е.В. Куприянчук, Х.А. Блинкова // Научное обозрение: Гуманитарные исследования. Москва. 2015. №4. С.69-76.

Gender identity teens at risk

Kupriyanchuk Elena — candidate of sociology, associate professor, department of special psychology, Saratov state university;
83, str. Astrakhan, Saratov, 410012, Russia;
e-mail: elena-kupr@yandex.ru

The results of theoretical and empirical research related to issues of gender identity of teenagers showing deviant forms of behavior in the form of destructive aggression. It is noted that destructive aggression - overactive, originally distorted, constructive aggression, falls under the influence of socio adverse conditions. This aggression is manifested in the form of angry outbursts, physical or verbal rage, addiction to the destruction of the contacts and relationships. The results of empirical research carried out on a sample of adolescents in grades 8-9 gymnasium №1 Saratov, aged 13-16 years (n = 44, including 24 girls and 20 boys). With the use of diagnostic tools: test questionnaire for the study of masculinity - femininity "Myth" S.Bema; techniques "Aggressive behavior" EP Ilina, PA Kovalev. It was found that sex-role identification, both girls and boys affects the mechanisms and forms of aggressive behavior of teenagers. This type of gender identity as a manifestation of androgyny promotes constructive aggression that leads to adaptive behaviors. Other forms of sex-role identification are less productive, leading to destructive aggressive behavior. Correctional program aimed at improving personal capacities will allow to adjust the destructive forms of behavior at risk teens.

Applied aspect of the research problem can be implemented in practice the psychological counseling services.

Keywords: gender identity, masculinity, femininity, androgyny, destructive aggression, personal potential

References

1. Kuprijanchuk E.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k issledovaniyu poloroлевой identifikacii molodezhi / E.V. Kuprijanchuk, I.Yu. Meshchjakova // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2015. № 12 [Yelektronnyi resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61024>
2. Bulychev I.I. Obrazy maskulinnosti i feminnosti v formate gendernoi kartiny mira .[Yelektronnyi

resurs]. Rezhim dostupa: http://www.orenburg.ru/culture/credo/01_2004/2.htm

3. Kuprijanchuk E.V. Autodestruktivnye predstavlenija podrostkov: sravnitel'nyi kontekst// Edinaja obrazovatel'naja sreda kak faktor socializacii obuchajushihhsja Sbornik materialov nauchno-prakticheskoi konferencii. Pod obsh. red. I.M. P'kovskoi. Saratov, 2015. S. 48-56.

4. Kuprijanchuk E.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti podrostkov s delinkventnym povedeniem: sravnitel'nyi kontekst/ E.V. Kuprijanchuk, H.A. Blinkova // Nauchnoe obozrenie: Gumanitarnye issledovanija. Moskva. 2015. № 4. S. 69-76.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Е.П. Сенько

Сенько Елена Петровна – магистрант, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, 220030, Минск, ул. Советская, 18.

E-mail: alenuschka09@gmail.com

Обсуждается проблема гаджет-зависимости подростков. Представлены данные теоретико-эмпирического изучения данной проблемы. В исследовании предрасположенности к гаджет-зависимости приняли участие более 90 подростков в возрасте 14-15 лет. В результате эмпирического исследования выяснилось, что необходимо разработать программу социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости подростков, поскольку большинство обучаемых находятся на стадии риска развития данной зависимости (63%).

Представлена авторская программа профилактики гаджет-зависимости подростков, в которой выделены основные направления работы: социально-педагогическая диагностика, информационно-просветительская работа, социально-профилактическая работа.

Нами была доказана эффективность данной программы при повторном проведении диагностики гаджет-зависимости. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о снижении склонности к гаджет-зависимости у испытуемых, что определяет эффективность разработанной программы социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, подростковый возраст, гаджет, зависимость, гаджет-зависимость.

К постановке проблемы

С развитием техники и массовым производством и использованием технических новинок обычными пользователями появилось такое понятие, как «гаджет-зависимость» [1].

Гаджет-зависимость — это реально существующий феномен, который заслуживает досконального изучения и особого внимания социального педагога. Лишь принимая во внимание причины и разрушительный характер последствий в социально-педагогической деятельности, можно бороться с гаджет-зависимостью и избежать социальной дезадаптации [3].

Теоретико-методологический анализ научных источников свидетельствует о том, что в теории и практике данной проблемы выделяется

такое понятие, как «гаджет-зависимость», существенная роль в изучении которой принадлежит следующим ученым: Т.Ю. Больбот, А.Ю. Егоров, В.Д. Менделевич, Л.Н. Юрьева.

Анализ научной литературы показал, что подростки, в силу особенностей возраста, находятся в группе риска. Гаджет-зависимость подростков способствует формированию целого ряда социально-педагогических проблем: конфликтное поведение, предпочтение виртуального пространства реальной жизни, трудности адаптации в социуме, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользования гаджетом [2].

Зависимость подростков от гаджетов приобретает масштабные размеры и формы. Привычка заполнять свое время мобильным телефоном, компьютером в любой форме, телевидением и др. повлияли на то, что подростки разучились общаться между собой. Необъятный поток информации, поступающий из самых разных совершенствующихся гаджетов, просто не оставляет времени и не дает выиграть в «конкурентной борьбе» самопознанию, самоанализу. Производители гаджетов всё больше изучают интересы подростков, особенности их психологии, применяя самые разные способы, чтобы завлечь их своими устройствами и сервисами [3].

Гаджет-зависимость легче предотвратить, чем лечить. Поэтому деятельность педагогов социальных должна быть направлена прежде всего на предупреждение и профилактику гаджет-зависимости у обучающихся. Суть профилактики состоит в том, чтобы выявить степень предрасположенности, а затем понизить уровень вероятности возникновения зависимости от гаджетов.

Программа исследования

Социально-педагогическая деятельность по профилактике гаджет-зависимости предполагает социально-педагогическую диагностику склонности подростков к гаджет-зависимости, выявление и анализ причин, влияющих на формирование гаджет-зависимости.

Социально-педагогическое исследование склонности подростков к зависимости от гаджетов, в частности, телефона и компьютера, было проведено на базе СШ № 197 и гимназии г. Дзержинска. В качестве испытуемых выступили учащиеся 9 классов в возрасте 14-15 лет. Выборка составила 91 учащийся (50 мальчиков, 41 девочка).

Социально-педагогическое эмпирическое исследование было проведено в 3 этапа:

1. Констатирующий: диагностика уровня гаджет-зависимости, а также особенностей проявления данной зависимости;
2. Формирующий: разработка программы социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости подростков, реализация программы в

данных учреждениях;

3. Контрольный: повторная диагностика уровня гаджет-зависимости, анализ и интерпретация полученных данных.

Выбор методов исследования зависел от характеристики исследуемого явления. В соответствии с этим использовались беседа, модифицированный диагностический тест для установления зависимости от компьютера С.В. Краснова, Н.Р. Казарян (адаптированная для изучения гаджет-зависимости); Модифицированная скрининговая диагностика компьютерной зависимости Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот (адаптированная для изучения гаджет-зависимости).

Результаты исследования и их обсуждение

Проводимое исследование предполагало выявление гендерных различий зависимости подростков от гаджетов. По результатам исследования по методике «Модифицированная скрининговая диагностика компьютерной зависимости Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот» (адаптированная для изучения гаджет-зависимости), целью которой является выявление стадий зависимости от гаджетов, выяснилось, что 65,9% девочек находятся на стадии увлеченности (27), у 22% – выявлен риск развития гаджет-зависимости (9), у 12,1% — нет риска развития гаджет-зависимости (5). Анализ ответов мальчиков говорит о том, что 62% находятся на стадии увлеченности (31), у 24% — выявлен риск развития гаджет-зависимости (12), 14% мальчиков не подвержены влиянию гаджет-зависимости. По данной методике можно констатировать, что большая часть подростков находится на стадии увлеченности гаджетами. Как девочки, так и мальчики в одинаковой степени подвержены риску развития гаджет-зависимости. Поэтому социальным педагогом должна проводиться профилактическая работа, чтобы предотвратить риск развития гаджет-зависимости. С этой целью нами была разработана программа социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости подростков.

В ходе изучения научной литературы по данной теме нами были выделены критерии и показатели диагностики гаджет-зависимости:

1. Настроение (ухудшение настроения, когда нет возможности пользоваться гаджетом);

2. Время (увеличение времени, проводимого в гаджете, неудачные попытки контролировать время, проводимое в гаджете);

3. Уход от проблем (использование гаджета с целью ухода от текущих проблем, игнорирование своих обязанностей);

4. Взаимоотношения (потеря весомых взаимоотношений вследствие использования гаджета);

5. Учеба (проблемы в учебе вследствие постоянного использования гаджета);

6. Здоровье (проблемы со здоровьем вследствие использования гаджета).

Используя данные, полученные в ходе исследования с помощью модифицированного диагностического теста для установления зависимости от компьютера С.В. Краснова, Н.Р. Казарян (адаптированная для изучения гаджет-зависимости), провели анализ ответов с помощью критериев и показателей диагностики гаджет-аддикции. Результаты по критерию «настроение» показали, что 66% (60) респондентов при использовании гаджета испытывают эйфорию, а остальная часть респондентов не испытывает данного состояния. Результаты исследования по критерию «время» свидетельствуют, что на вопрос, требуется ли вам все больше времени, чтобы достичь состояния эйфории и хорошего настроения, показали, что 88,9% не требуется больше времени, а 11,1% требуется. Большинство испытуемых (64%) проводит больше 3 часов в день в гаджете, а 36% – проводит менее 3 часов в гаджете. По критерию: «взаимоотношения» анализ ответов респондентов на вопрос: «Пропускали ли вы встречу с кем-либо из-за того, что были заняты своим гаджетом?», показал, что большинство учащихся (82%) никогда так не делали, 18% – пропускали. Также нами был проанализирован критерий: «здоровье» и анализ ответов показал, что подростки на вопрос о болях в запястьях ответили, что у 91% болей нет, у 9% – боли присутствуют. Подростковый возраст — возраст общения, возраст наибольшего стремления к получению одобрения со стороны сверстников и той группы, которая является значимой для подростка. Современные гаджеты позволяют подростку реализовать те роли, проигрывание которых в реальной жизни представляется для него затруднительным, но в «проживании» этой роли подросток испытывает необходимость, чтобы либо принять, либо отвергнуть те ценности, установки и идеалы, которые предполагает эта роль.

В результате эмпирического исследования выяснилось, что необходимо разработать программу социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости подростков, поскольку большинство обучаемых находятся на стадии риска развития данной зависимости.

Мы предполагаем, что если своевременно проводить систематическую работу по профилактике гаджет-зависимости, то уровень гаджет-зависимости в подростковом возрасте снизится.

Программа социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости в подростковом возрасте

Программа социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости в подростковом возрасте направлена на изменение ценностного отношения подростков к данной проблеме и формирование личной ответственности за свое поведение. В процессе профилактической работы,

осуществляемой специалистами при активном содействии родителей, предполагается сдерживание развития гаджет-зависимости, формирования «антизависимых» установок.

Для профилактики гаджет-зависимости нами была разработана и реализована программа, которая включает 3 блока:

1. Социально-педагогическая диагностика;
2. Информационно-просветительская работа;
3. Социально-профилактическая работа.

Цель данной программы: выявление степени предрасположенности, а затем понижение уровня вероятности возникновения гаджет-зависимости, содействие овладению подростками, склонными к зависимости, базовыми социальными знаниями.

Компоненты программы социально-педагогической профилактики:

1. Диагностический компонент

Описание деятельности: выявление уровня гаджет-зависимости подростков, а также особенностей проявления.

2. Информационно-просветительский компонент

Описание деятельности: осуществление информационно-просветительской работы с подростками о феномене гаджет-зависимости, ее значении, проявлениях в повседневной жизни, а также о способах снятия напряжения в общении со своими сверстниками.

3. Развивающий компонент

Описание деятельности: формирование навыков использования полученных знаний в процессе активной коммуникации с окружающими, формирование уверенности в своих действиях и поступках, способности самостоятельно принимать решения, развитие самоконтроля.

4. Рефлексивно-оценочный компонент

Описание деятельности: повторная диагностика уровня гаджет-зависимости подростков.

Программа профилактики гаджет-зависимого поведения реализуется в три этапа:

1 этап — диагностико-аналитический, включает в себя диагностический компонент модели. На данном этапе используется анкетирование подростков, беседа с классным руководителем с целью изучения особенностей обучаемых.

2 этап — продуктивный, который включает информационно-просветительский и развивающий компоненты. Проведение ряда подготовленных мероприятий, направленных на коррекцию зависимого поведения подростков, развитие у них позитивного образа «я», коммуникативных навыков, чувства самоуважения, развития способности критически мыслить, принимать ответственные решения, поднятие уверенности в себе.

3 этап — заключительный, состоящий из рефлексивного компонента. Цель: закрепление у учащихся правильного отношения к гаджетам, повторное анкетирование учащихся с целью изучения уровня гаджет-зависимости, оценка деятельности, формирование рекомендаций по дальнейшей работе с подростками.

Заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о снижении склонности к гаджет-зависимости у испытуемых, что определяет эффективность разработанной программы социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости в подростковом возрасте.

Знакомство с отечественным и зарубежным опытом построения и функционирования воспитательных систем гаджет-зависимости в подростковом возрасте убедила нас в том, что самым надежным стержнем профилактики гаджет-зависимости учащихся являются воспитательные мероприятия, досуг, а также формирование навыков социального взаимодействия в группе сверстников. Проблема организации досуга особенно остро стоит в настоящее время, поскольку современный подросток, развивается в напряженной социальной обстановке.

Нами были эффективно реализованы мероприятия, направленные на коррекцию зависимого поведения подростков, развитие у них позитивного образа «я», коммуникативных навыков, чувства самоуважения, развития способности критически мыслить, принимать ответственные решения, поднятие уверенности в себе. Обучение подростков умению справляться со стрессами, тревожностью, одновременно формируя ценности, позволяющие делать правильный выбор и решать возникающие проблемы социально-позитивными средствами. Таким образом, разработанная нами программа социально-педагогической профилактики гаджет-зависимости может быть внедрена социальным педагогом в другие учреждения образования.

Библиографический список

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб., 2007. 190 с.
2. Краснова С.В. Как справиться с компьютерной зависимостью / Н.Р. Казарян, В.С. Тундалева. СПб., 2008. 211 с.
3. Ли А. В. Гаджет-аддикция и её влияние на когнитивные процессы у подростков// Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. № 5. С. 559-562.
4. Чудов Г.С. Современная форма виртуальной реальности. Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте. М., 2002. 400 с.

Socio-pedagogical preventive maintenance gadget-addiction in adolescents

Senko Helena Petrovna – undergraduate, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, The Republic of Belarus, 220030, Minsk, Sovetskaya street, 18
E-mail: Alenuschka09@gmail.com

Discussed gadget-addiction adolescent problem. The data of the theoretical and empirical study of the problem. The study predisposition to addiction gadget was attended by over 90 young people aged 14-15 years. As a result of the empirical study found that it is necessary to develop a program of socio-pedagogical prevention gadget-addiction teenagers, because most learners are at the stage of risk given the dependence (63%).

Presented author's program for the prevention gadget-addiction teenagers, which highlights the main areas of work: social-pedagogical diagnostics, outreach, social-preventive work.

We have the effectiveness of this program has been proven by repeated conduct diagnostic gadget-addiction. Results of the study show a decrease in the propensity to have a gadget-addiction test that determines the effectiveness of a program developed by gadget-based social and educational prevention in adolescence.

Keywords: social-pedagogical preventive maintenance, adolescence, gadget addiction, gadget, addiction.

References

1. Egorov A.Yu. Nekhimicheskie zavisimosti (Non-chemical dependence). SPb., 2007. 190 pp. (in Russian).
2. Krasnova, S.V. Kakspravit'sya s komp'yuternoy zavisimost'yu. Seriya: Brosit' – legko! (How to cope with computer addiction. Series: Quit easy!). SPb., 2008. 211 pp. (in Russian).
3. Li A. V. Gadzhiet-addiktsiya I ee vliyanie na kognitivnye protsessy u podrostkov (Gadget addiction and its impact on cognitive processes in adolescents)// Byulleten' meditsinskih internet-konferentsiy. (Bulletin of Medical Internet Conferences). 2015. pp. 559-562 (in Russian).
4. Chudov G.S. Sovremennaya forma virtual'noyreal'nosti. Virtual'nayareal'nost' v psikhologii i iskusstvennom intellekte (The modern form of virtual reality. Virtual reality in psychology and artificial intelligence). M., 2002. 400 pp. (in Russian).

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е.С. Гринина

Гринина Елена Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, СГУ имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, ул. Астраханская, 83
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования межличностных отношений в группах детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников. Применение психодиагностического комплекса, включающего методы наблюдения, беседы, социометрию, позволило констатировать своеобразие формальных и неформальных отношений у младших школьников с ЗПР. У детей рассматриваемой категории выявлены более низкие, чем у нормально развивающихся сверстников, социометрические статусы, отсутствие микрогрупп, свидетельствующее о недостаточной устойчивости межличностных отношений в различных сферах взаимодействия, малая

инициативность в установлении и поддержании контактов с окружающими, недостаточность предпосылок к формированию дружеских отношений со сверстниками. Подчеркивается значимость целенаправленного формирования конструктивных отношений со сверстниками у детей с задержками психического развития в контексте гуманизации образовательного пространства.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, дружба, задержка психического развития, дети с ЗПР.

Развитие личности ребенка и его социализация немислимы без взаимодействия с окружающими людьми. В процессе межличностных отношений формируются самооценка, морально-этические качества, характерологические особенности, коммуникативно-значимые черты, происходит приобщение ребенка к культуре и требованиям социума. Особенно важным представляется формирование конструктивных отношений с окружающими в детском возрасте. По мнению Е.Д. Файзуллаевой [1], особенности детско-взрослых и детско-детских отношений, создание отношений партнерства, сотрудничества являются важнейшим фактором формирования субъектной (личностной) составляющей самосознания ребенка. В связи с этим, формирование конструктивных межличностных отношений со сверстниками может рассматриваться как важнейший фактор гуманизации образовательного пространства. В то же время ряд обстоятельств может осложнять конструктивное формирование и развитие межличностных отношений. Так, отрицательное влияние могут оказать негативные социально-психологические факторы, а также специфические особенности развития ребенка, в частности, ограничение возможностей его здоровья.

Признавая значимость межличностных отношений в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, специальная психология уделяет достаточно пристальное внимание изучению этой проблемы. Так, установлено своеобразие формирования отношений с окружающими у детей с интеллектуальной недостаточностью [2], с нарушениями слуха [3], [4], зрения [5], опорно-двигательного аппарата [6] и другими нарушениями развития.

Особое место в группе лиц с ОВЗ занимают дети с задержками психического развития. Отсутствие грубой органической патологии, временный характер имеющихся нарушений обуславливают наличие у детей с ЗПР значительных потенциальных возможностей. В то же время, именно этот факт делает особо актуальным изучение специфики их развития для разработки и реализации адекватных коррекционных и профилактических мер, в том числе и в сфере межличностных отношений. Так, на формирование отношений детей с задержками психического развития с окружающими может оказывать влияние своеобразие их мотивационной [7], эмоциональной сфер [8] и другие особенности их развития. В исследованиях

К.С. Лебединской, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой и др. отмечается снижение потребности в общении со сверстниками у детей с ЗПР, несогласованность поведения в ситуациях межличностного взаимодействия, отсутствие инициативы в организации общения. Положительную роль в формировании навыков конструктивного взаимодействия с окружающими у детей с ограниченными возможностями здоровья могут играть учреждения дополнительного образования [9].

Экспериментальное изучение межличностных отношений детей с задержкой психического развития осуществлялось с применением методов наблюдения, социометрии, беседы. Экспериментальную выборку составили младшие школьники с ЗПР в возрасте 9-10 лет — 17 испытуемых, а также их нормально развивающиеся сверстники — 23 испытуемых. Применение указанного психодиагностического комплекса позволило изучить структуру межличностных отношений испытуемых, особенности формирования формальных и неформальных отношений, социометрический статус в группе сверстников, наличие дружеских отношений и предпосылок к их формированию.

Анализ ответов младших школьников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников на вопросы: «К кому из одноклассников ты обратился бы за помощью, когда у тебя не получается сделать уроки?», «С кем из учеников твоего класса ты хотел бы сидеть за одной партой?», «С кем из одноклассников ты хотел бы работать вместе?», — позволил определить социометрический статус членов класса в формальных отношениях. В ходе исследования было выявлено, что в группе нормально развивающихся учащихся для большей части испытуемых в рассматриваемой сфере характерен благоприятный социометрический статус: к группе «Звезды» относятся 22% испытуемых, «Предпочитаемые» — 56%, «Изолированные» — 18%, «Изгои» — 4%. В отличие от нормально развивающихся, формальная социометрическая структура класса детей с ЗПР менее разнообразна, причем преобладают неблагоприятные социометрические статусы. В данном случае не выявлено «Звезд», а «Предпочитаемыми» являются 12% учащихся. В то же время 44% детей с ЗПР относятся к группе «Изолированные», такое же количество испытуемых (44%) являются изгоями в детском коллективе. Кроме того, у младших школьников с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, не выявлены микрогруппы, что свидетельствует об отсутствии устойчивых межличностных отношений между этими детьми. Результаты наблюдения свидетельствуют также, что межличностные взаимодействия, возникающие между ними, в большинстве случаев случайны, мало дифференцированы, неустойчивы. В ходе исследования было выявлено, что дети с ЗПР не обращаются за помощью к одноклассникам и не стремятся помогать кому-либо в учебной деятельности, тогда как дети с нормальным психическим

развитием активно помогают друг другу в вопросах, связанных с учебой. Большинство детей с нормальным психическим развитием контактны, открыты, с удовольствием совместно занимаются различными видами труда, а дети с ЗПР не любят работать в коллективе, предпочитают выполнять любую работу в одиночестве.

Специфику неформальных межличностных отношений младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием характеризуют их ответы на следующие вопросы, сформулированные в ходе социометрического исследования: «Кого из одноклассников ты пригласил бы к себе на день рождения?», «С кем из одноклассников тебе нравится проводить свободное время?» и др. Анализ результатов исследования позволил выявить, что в неформальных межличностных отношениях, так же, как и в формальных, большая часть нормально развивающихся испытуемых имеют благоприятный социометрический статус. «Звездами» являются 9% учеников класса, «Предпочитаемыми» - 78% учащихся. Пассивны в отношениях со сверстниками в неформальной обстановке лишь 9% испытуемых этой группы, «Отвергаемыми» являются 4% школьников. Изучение ответов младших школьников с ЗПР на аналогичные ответы позволило констатировать отсутствие среди них высокостатусных членов коллектива, в то время как 11% испытуемых являются «Отвергаемыми», а 89% пассивны в межличностных отношениях с одноклассниками, избегают неформальных контактов с ними. Микрогруппы в неформальных межличностных отношениях также не выявлены, устойчивые межличностные связи в сферах, не связанных с учебной деятельностью у детей с задержкой психического развития не сформированы. Таким образом, учащимся с нормальным психическим развитием нравится проводить свободное время с друзьями, а дети с ЗПР предпочитают одиночество, редко играют и выполняют различные виды деятельности совместно с другими детьми, пассивны в межличностных отношениях, не заинтересованы в отношениях со сверстниками. По данным наблюдения, в ряде случаев их раздражает присутствие других детей, а неумение адекватно взаимодействовать с ними может сопровождаться вспышками агрессии.

Расширению представлений о специфике межличностных отношений детей с ЗПР способствовал анализ результатов беседы, большая часть вопросов которой была связана с темой дружбы и спецификой понимания этого феномена испытуемыми. Известно, что именно в младшем школьном возрасте формируются предпосылки и первый опыт дружеских отношений со сверстниками. Однако, задержка психического развития оказывает влияние и на формирование этой стороны межличностных отношений. Анализируя результаты беседы, включающей в себя вопросы типа «Что такое дружба?», «Кто такой друг?», «Что значит дружить?», «Какими качествами должен обладать настоящий друг?» и т.п., в целом необходимо отметить, что

нормально развивающиеся школьники в большинстве случаев давали на них развернутые ответы, приводили соответствующие примеры. Ответы детей с ЗПР, как правило, были односложными, либо формулировались в виде короткой фразы, при этом школьники затруднялись пояснить ответ с помощью примера из своего опыта. Так, например, на вопрос «Что значит дружить?» нормально развивающиеся младшие школьники отвечали следующим образом: «Дружить – значит хорошо общаться с другим человеком», «Вместе играть, увлекаться одним делом», «Помогать друг другу, делиться чем-нибудь». Дети с ЗПР давали преимущественно односложные ответы, типа «Делиться», «Играть» и т.д. В отличие от детей с ЗПР, дети с нормальным развитием более подробно отвечали, пытались рассказать о своих друзьях и о том, как они дружат. На вопрос «Есть ли определенные правила дружбы?» испытуемые с ЗПР ответили следующим образом: «Не ругаться», «Не обижать малышей», «Не ссориться». Дети с нормальным развитием этот вопрос раскрыли более подробно: «Да, надо делиться друг с другом», «Не скрывать правду, делиться секретами», «Увлекаться одним делом», «Не ссориться, быть верным», «Нельзя предавать», «Делать другу только хорошее». На вопрос «Какими качествами должен обладать настоящий друг?» испытуемые с ЗПР ответили: «Помогать», «Играть», «Добрым». А дети с нормальным развитием высказывались более активно, подробно описывая своих друзей и перечисляя те качества, которые бы они хотели видеть в друзьях и одноклассниках: «Не предавать, не бросать в беде», «Быть терпимым, делиться», «Быть добрым, веселым, доверчивым», «Подходить по характеру». Таким образом, результаты беседы показали, что для детей с нормальным психическим развитием характерно более адекватное понимание понятия «дружба» и более внимательное и бережное отношение к этой стороне межличностных отношений. В отличие от них, многие дети с ЗПР продемонстрировали недостаточное осознание феномена «дружбы», низкую заинтересованность в дружбе со сверстниками и осведомленность о качествах личности, необходимых для дружбы, что свидетельствует о недостаточности предпосылок формирования у них этой стороны межличностных отношений.

Итак, межличностные отношения детей с задержкой психического развития характеризуются выраженным своеобразием. Наряду со снижением потребности во взаимодействии со сверстниками отмечаются более низкие, чем в норме, социометрические статусы испытуемых, недостаточность устойчивых межличностных отношений как формального, так и неформального спектра, отсутствие дружеских отношений и предпосылок их формирования, трудности понимания детьми с задержкой психического развития сущности дружбы и важных для нее личностных качеств. Подчеркивая значимость межличностных отношений для дальнейшего развития, социализации ребенка с ЗПР, гуманизации образовательного

пространства, следует отметить необходимость разработки мероприятий психолого-педагогического характера, способствующих формированию конструктивных отношений с окружающими у лиц рассматриваемой категории.

Библиографический список

1. Файзуллаева Е.Д. Организация совместных видов деятельности как условие становления субъектного (личностного) отношения к другому // Психолог в детском саду. 2009. № 4. С. 77-91.
2. Гринина Е.С. Отношение младших школьников с интеллектуальным недоразвитием к представителям ближайшего социального окружения // Молодийвчений. 2015. № 2-6 (17). С. 371-374.
3. Гайдова Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. 17 с.
4. Пискун О.Ю., Ефанова С.Ю. Формирование межличностных отношений детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста на внеклассных занятиях // Современные проблемы общей и специальной педагогики и психологии детства. Новосибирск, 2009. С.194-195.
5. Шалюгина Т.А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения: дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001. 143 с.
6. Гринина Е.С., Максимова С.В. Особенности общения дошкольников с ДЦП // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. М., 2015. С. 42-49.
7. Кухарчук О.В., Сулова О.И. Особенности мотивационной готовности к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований". М., 2014. С. 33-41.
8. Шипова Л.В. Изучение эмоционального развития детей с задержкой психического развития в специальной психологии // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение Материалы V Международной научной конференции. М., 2016. С. 781-786.
9. Коновалова М.Д., Полянская Н.В. Возможности программ дополнительного образования для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 131-134.

Features of interpersonal relations of children with mental retardation

Elena S. Grinina

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

The article deals with the formation of interpersonal relationships in groups of children with mental retardation and their normally developing peers. The use of psycho-diagnostic complex,

including methods of observation, conversation, sociometry, allowed to ascertain the uniqueness of formal and informal relationships in primary school children with mental retardation. The children of the category identified lower than those of normally developing peers, sociometric status, lack small group, it indicates a lack of stable interpersonal relations in different spheres of interaction, a small initiative in establishing and maintaining contact with others. Younger pupils with mental retardation also noted lack of preconditions for the formation of friendships with peers.

Keywords: interpersonal relationships, communication, friendship, mental retardation, children with mental retardation.

References

1. Fayzullaeva E.D. Organizatsiya sovместnykh vidov deyatel'nosti kak uslovie stanovleniya sub"ektnogo (lichnostnogo) otnosheniya k drugomu. (Organization of joint activities as a condition of subjective (personal) relationship to another). *Psikholog v detskomsadu* (Psychologist in kindergarten). 2009. № 4. PP. 77-91. (in Russian).
2. Grinina E.S. Otnoshenie mladshik hshkol'nikov s intellektual'nym nedorazvitiem k predstavityam blizhayshego sotsial'nogo okruzheniya (The ratio of younger schoolboys with intellectual underdevelopment to the representatives of the immediate social environment). *Molodiyycheniy*. (The young scientist). 2015. № 2-6 (17). PP. 371-374. (in Russian).
3. Gaydova Yu.V. Formirovanie mezhlichnostnykh otnosheni y detey s narusheniyami slukhamladshego shkol'nogo vozrasta (Formation of interpersonal relations of children with hearing disorders of primary school age): avtoref. diss. ...kand.ped. Nauk.M., 2005, 17 p. (in Russian).
4. Piskun O.Yu., Efanova S.Yu. Formirovanie mezhlichnostnykh otnosheniy detey s narusheniyami slukha mladshego shkol'nogo vozrasta na vneklassnykh zanyatiyakh (Formation of interpersonal relations of children with hearing impairment younger school age on extra-curricular activities). *Sovremennye problemy obshcheyispetsial'noy pedagogiki I psikhologii detstva* (Modern problems of general and special education and child psychology). Novosibirsk, 2009. PP.194-195. (in Russian).
5. Shalyugina T.A. Osobennosti i usloviya razvitiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnosheniy u doshkol'nikov s narusheniyami zreniya (Features and conditions of development of communication and interpersonal relationships in preschool children with visual impairments): diss. ... kand.psikh. nauk. Krasnodar, 2001.143 p. (in Russian).
6. Grinina E.S., Maksimova S.V. Osobennosti obshcheniya doshkol'nikov s DTsP (Features of dialogue of preschool children with cerebral palsy). *Sotsiokul'turnaya integratsiya i spetsial'noe obrazovanie* (The socio-cultural integration and special education). *Sbornik nauchnykh statey*. Elektronnoe izdanie. Saratovskiy gosudarstvennyy universitet imeni N.G. Chernyshevskogo. M., 2015. PP. 42-49. (in Russian).
7. Kukharchuk O.V., Suslova O.I. Osobennosti motivatsionnoy gotovnosti k obucheniyu v shkole u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (Features of motivational readiness for training at school of preschool children with mental retardation). *Psikhologiya i pedagogika v sisteme gumanitarnogo znaniya* (Psychology and pedagogy in the system of human knowledge). *Materialy XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Nauchno-informatsionnyy izdatel'skiy tsentr "Institut strategicheskikh issledovaniy". M., 2014. PP. 33-41. (in Russian).
8. Shipova L.V. Izuchenie emotsional'nogo razvitiya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v spetsial'noy psikhologii (The study of the emotional development of children with mental retardation in a special psychology). *Konflikty v sovremennom mire: mezhdunarodnoe, gosudarstvennoe i mezhlichnostnoe izmerenie*. *Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy*

konferentsii (Conflicts in the world today: international, state and interpersonal dimension of Proceedings of the V International Scientific Conference.). М., 2016. PP. 781-786. (in Russian).

9. Konovalova M.D., Polyanskaya N.V. Vozmozhnosti program dopolnitel'nogo obrazovaniya dlya sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (The possibilities of additional education programs for the socialization of children with disabilities). Aktual'nye problem sovremennoy pedagogiki i psikhologii v Rossii i zarubezhom (Actual problems of modern pedagogy and psychology in Russia and abroad). Sbornik nauchnykh trudov po itogam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. М., 2015. PP. 131-134. (in Russian).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.Б. Щетинина

Щетинина Елена Борисовна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики Саратовский государственный университет, ул. Вольская 10а, Саратов, Россия, e-mail: ebp1976@mail.ru

В данной статье дается определение профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Освещаются основные системы, составляющие профессиональную реабилитацию, образование рассматривается как одна из ключевых подсистем. Профессиональное образование представляется как важное средство профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются основные формы получения и организации профессионального образования в нашей стране. Выделяются категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, дается их характеристика, определяются особенности получения профессионального образования каждой из них. Также выделяются модели профессиональной реабилитации, существующие в мире на сегодняшний день.

Ключевые слова: реабилитация, профессиональная реабилитация, профессиональное образование, лицо с ограниченными возможностями здоровья.

Скоординированное применение медицинских, социальных, просветительных и профессиональных мероприятий, включающих обучение или переобучение инвалидов, для достижения реабилитантами по возможности наиболее высокого уровня функциональной активности, принято называть реабилитацией. При этом выделяют различные аспекты этого важного процесса. Функциональные возможности человека отождествляют в случае детей с игровой и учебной деятельностью, а в случаях со взрослыми людьми — с трудовой деятельностью. Важно, что именно трудоспособность является важным критерием успешной реабилитации и социализации человека с ограниченными возможностями здоровья [1]. Поэтому профессиональная реабилитация должна находиться в

фокусе исследовательского внимания специалистов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Н.К. Гусева отмечает, что система профессиональной реабилитации инвалидов включает в себя 5 подсистем:

- медико-социальную экспертизу (МСЭ);
- профессиональную ориентацию;
- профессиональное образование;
- профессионально-производственную адаптацию и рациональное трудовое устройство [2].

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Определенная часть населения имеет особые потребности в связи с инвалидностью и постоянно нуждается в специальных мерах государственной поддержки. При этом многие являются гражданами трудоспособного возраста, стремящимися к социально-активной и максимально независимой жизни, профессиональной самореализации. Но воплотить в жизнь эти стремления удастся пока далеко не всем. Несмотря на активное проведение государственной и городской политики содействия занятости лиц с ОВЗ и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, крайне небольшой.

Низкая конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда связана не только с ограничениями по здоровью, но и с более низким уровнем образования по сравнению с населением, не имеющим ограниченных возможностей здоровья. А без профессионального образования уделом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны, это явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства — неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов [3]. Вместе с тем профессиональное образование не гарантирует занятости инвалида, но лишь высокий уровень профессионального образования делает инвалида конкурентоспособным на рынке труда и предоставляет ему равные шансы с другими гражданами.

В современной России профессиональное образование базируется на следующих принципах:

- ориентация обучаемых на новые сферы трудовой деятельности (предпринимательство, малый бизнес);
- обучение конкурентоспособным профессиям;
- многовариантность и гибкость форм, методов и средств подготовки;
- введение дифференцированного подхода к обучению различных групп инвалидов с учетом характера и степени нарушений;

- мобильность и разнообразие организационных структур, обеспечивающих профессиональное обучение;
- единство процесса профессионального образования и социализации личности, возможности ее реинтеграции в общество;
- социальная защищенность инвалида в период профессиональной подготовки [2].

Известно, что профессиональное образование в РФ осуществляется в следующих образовательных учреждениях.

Допрофессиональное образование — его, а в ряде случаев и начальное профессиональное образование, обучающиеся получают в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии.

Начальное профессиональное образование лица с ограниченными возможностями здоровья получают в образовательных учреждениях начального профессионального образования: профессиональных училищах, учебно-курсовых комбинатах, учебно-производственных центрах; вечерних профессиональных училищах; специальных (коррекционных) профессиональных училищах для детей и подростков с отклонениями в развитии.

Среднее профессиональное и высшее профессиональное образование обучающиеся получают в специальных образовательных учреждениях и на условиях различных форм интеграции в учреждениях общего назначения среднего и высшего профессионального образования [2].

В профессиональном образовании нуждается достаточно разнородный по своим способностям и возможностям контингент лиц с ОВЗ. Их можно разделить на *три основные группы* в соответствии с особенностями состояния здоровья, специфическими потребностями, возможностями обучения и последующей трудовой реализации [4].

Первая группа — это инвалиды с полностью сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха. В плане профессионального обучения это наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой реализации, но нередко — и особые способности, как в форме компенсаторных личностных данных, так и в форме ярко выраженного таланта к определенным видам деятельности. Для обеспечения необходимых условий обучения данной группы требуются не столько особые образовательные технологии, сколько обеспечение доступности учебной среды (оборудование пандусов, широких дверных проемов, туалетных комнат, установка лифтов). Данная группа учащихся легче всего интегрируется в коллективы сверстников с нормальным психофизическим развитием и не имеет особых сложностей обучения в инклюзивных группах. Это наиболее перспективная группа потенциальных

учащихся не только средних специальных, но и высших учебных заведений. Проблемы их инклюзивного обучения относительно легко разрешимы путем дополнительного технического оснащения учебных и производственных помещений и не требует, как правило, особого программно-методического обеспечения учебного процесса.

Вторая группа — инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи, которые, как правило, имеют проблемы не только с коммуникацией, но и замедленное восприятие информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса (обучение в первые годы в отдельных группах, а завершающие — в инклюзивных группах). Такие технологии существуют в вузах и могут быть успешно внедрены в учреждениях как начального, так и среднего профессионального образования. Для данной группы существует успешный опыт организации профессионального обучения в колледжах города Москвы, МГТУ им. Н.Э. Баумана и последующего почти стопроцентного трудоустройства.

Третья группа — лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением). Это наиболее значительная по количеству группа, испытывающая наибольшие трудности в связи с профессиональной подготовкой и последующей трудовой реализацией. При этом далеко не все отнесенные к данной группе имеют не только инвалидность, но и подтвержденный медицинский диагноз. Проблема усугубляется как ограниченным выбором профессий и специальностей, так и узким полем трудовой реализации, поскольку малоквалифицированный или простой физический труд все больше заменяется трудом мигрантов либо техническими средствами с особыми требованиями к их эксплуатации, предполагающими наличие определенного интеллекта. Для данного контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья целесообразны практика ранней профессиональной ориентации будущих выпускников коррекционных школ, последующая профессиональная подготовка и начальное профессиональное обучение на основе адаптированных упрощенных программ, включающих как освоение общеобразовательных, так и специальных предметов с целевой ориентацией на последующую занятость в сфере городского коммунального хозяйства.

Во-вторых, особенности современной социальной реальности заключаются в том, что формы получения образования, пройдя определенный путь своего становления, сейчас очень разнообразны и, представляя выбор, в то же время рождают определенные проблемы этого выбора.

В настоящее время Мировая и российская практика предлагает 4 основные формы организации учебного процесса для лиц с ограниченными

возможностями здоровья:

- интегрированное (инклюзивное) обучение;
- специализированное обучение;
- смешанное обучение;
- дистанционное обучение.

Интегрированное (инклюзивное) обучение основано на объединении лиц с ОВЗ и обычных студентов в едином учебном процессе. В учебном заведении при получении профессионального образования основой общности лиц с ОВЗ и обычных студентов являются государственные образовательные стандарты и распорядок, обязательные для тех и других. Для лиц с ОВЗ особо сложным и более длительным процессом является адаптация в среде конкретного учебного заведения. Поэтому особое внимание необходимо уделять процессам организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде ВУЗа. Нам представляется важным организовывать данную деятельность на принципах: *пропедевтической подготовки; постепенной интеграции* в среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры*, позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; ну и конечно, *индивидуального подхода*, который предполагает раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности [6].

Специализированное обучение проводится на базе учебных заведений-интернатов, как правило, государственной принадлежности. В таком учебном заведении создается максимально адаптированная среда, что для многих лиц с ОВЗ со значительными поражениями опорно-двигательного аппарата, с глубокими поражениями зрения и слуха или их родителей может оказаться решающим при выборе учебного заведения.

Профессиональное образование в таких учебных заведениях осуществляется, как правило, во взаимодействии с государственной службой реабилитации. Специально создаваемые условия (с приспособлением территории и помещений, специальное техническое оборудование учебного процесса, специальное оснащение аудиторий, лабораторий, библиотек и т.д.) максимально благоприятствуют развитию профессиональных знаний и умений в координации с выполнением индивидуальной программы реабилитации, способствуют созданию оптимальной развивающей и поддерживающей медико-психологической и педагогической среды в учебном заведении.

Смешанное обучение лиц с ОВЗ на практике осуществляется в

следующих разновидностях:

- специальное, в отдельных группах – на подготовительном и начальном этапах обучения с переходом на последующем и завершающем этапах – в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки. Роль первого этапа состоит в осуществлении подготовительного обучения, психолого-педагогической и социально-средовой адаптации, профессиональной ориентации и профессионального обучения по блокам специальных дисциплин, к которым могут быть подключены дисциплины адаптационной направленности. На втором этапе обучение производится по стандартным учебным планам и при специальном сопровождении обучаемых инвалидов;

- частичная интеграция, которая состоит в том, что в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптационной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом. Однако группы лиц с ОВЗ обучаются на территории обычного учебного заведения, что позволяет включить учащихся-инвалидов в его общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися.

Дистанционное обучение — это новая интегральная форма обучения, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса. Создание безбарьерной информационно-образовательной среды ВУЗа является одной из приоритетных задач Саратовского государственного университета [6].

Рассматривая системы профессиональной подготовки, существующие в мировой практике, следует выделить интересный, на наш взгляд, подход И. Баранаускене. Она выделяет 5 моделей профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ [7].

Модель профессиональной инклюзии. Профессиональная и социальная адаптация в данном случае понимается не только как непосредственное обучение профессии в процессе производства, а позже — профессиональная деятельность, но и как сотрудничество лиц с ОВ и здоровых лиц. Социальная инклюзия стремится удалить все барьеры и препятствия (дискриминация, страх, игнорирование, недоброжелательство и нарушение прав), с которыми в обществе сталкиваются лица с ОВ, стремящиеся к равенству. Суть модели — обучение в реальных условиях, на будущем месте работы, где содержание обучения адаптируется к процессу производства, потребностям рынка.

Черты **модели профессиональной конкурентоспособности** ярко выражены в Федеративной Республике Германии, Швейцарии, в других

немецкоязычных странах. Учащиеся, составив договор обучения, три года обучаются профессии на предприятии и один-два раза в неделю посещают профессиональную школу, где получают теоретические основы знаний, получаемых на практике. Исключительная черта данной модели: подготовить лиц с ОВ профессии так, чтобы они могли конкурировать на рынке труда. Это достигается при согласовании теоретического обучения в школе с практическим обучением на предприятии (дуальный принцип). Эта модель чаще всего применяется по отношению к молодым, имеющим недуг с рождения лицам, для которых наступило время приобрести специальность и начать профессиональную карьеру [8].

Модель профессиональной сегрегации признается во многих Европейских государствах (не являются исключением и Великобритания, и Германия. Для лиц с ОВ создаются предприятия «безопасного труда» (социальные предприятия) или отделы «безопасного труда», где предусмотрены организация безопасности труда, профессиональный, социальный, медицинский присмотр, созданы условия для совершенствования и, по возможности, перехода на работу в условиях конкуренции.

Иногда эти предприятия называют «социалистическими». В них практически применяется принцип «от каждого по возможностям, каждому по потребностям». Деятельность таких предприятий, работающих по когда-то декларированным в постсоветском пространстве принципам, авторы монографии наблюдали в ФРГ. В основном, это принадлежащие общественным организациям институции, чаще всего в своей деятельности опирающиеся на принципы антропософии, идеи вальдорфской педагогики [8].

Модель профессионального обучения наиболее популярна в странах постсоветского пространства и доступна молодым людям с ОВ (чаще всего с недугом от рождения или приобретенным в детстве). Профессиональное обучение проводится в школе или в профессиональном реабилитационном центре: передаются не только профессиональные знания, навыки и способности, но ведется обучение общеобразовательным предметам.

Цель модели — научить ученика той или иной профессии. В связи с недостаточным финансированием часто материальная база школ не соответствует выдвигаемым рынком требованиям. Даже при хорошо оборудованных школьных мастерских из-за недостатка выделяемых средств трудно правильно организовать производственное обучение.

Модель проекта профессиональной карьеры: исключительные черты данной модели: индивидуализированное отношение с лицом с ОВ, в соответствии с его индивидуальными потребностями и реальными возможностями; профессиональная карьера планируется с учетом перспективы: как она воздействует на качество жизни лица с ОВ и его

близких, на его здоровье, психологическое состояние, насколько она долгосрочна? Принимается во внимание регион, где живет человек с ОВ, его потребности; проводится исследование возможностей утвердиться на рынке труда. Модель проекта профессиональной карьеры в Италии называется проектом жизни, в Англии — методом индивидуального профилирования и т.п.

Таким образом, несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день можно выделить следующие критерии его классификации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Коррекционная работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Саратов, 2012. 120 с.
2. Гусева Н.К. Основы социальной защиты больных и инвалидов в Российской Федерации: Руководство для профессионального образования. Нижний Новгород, 1999. 508с.
3. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. М., 2012. 212 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М., 2000, 517с.
5. Концепция ресурсного центра для профессионального обучения лиц с ОВЗ // НИИРПО Департамента образования гор. Москвы. М., 2007. 215с. .
6. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья //Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3(7). 2013. С.323-325.
7. Баранаускене И.Р. Модели профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: Теоретический аспект // Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями (*ИТСП-2010*) // Труды Первой Международной конференции Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями. М., 2010. С. 23-30.
8. Щетинина Е.Б., Селиванова Ю.В., Соловьева О.В. Особенности организации системы специального образования в Германии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 5. С.19-27.

Vocational education as a means of rehabilitation of persons with disabilities

E.B. Shchetinina –

Candidate of Sociological Science, associate professor, department of correction correctional pedagogic, Saratov State University, Volskaya 10a, Saratov, Russia e-mail: ebp1976@mail.ru

In this article the definition of professional rehabilitation of persons with disabilities. Highlights

the main system components of professional rehabilitation, education is considered as one of the key subsystems. Vocational education appears as an important means of professional rehabilitation of persons with disabilities. Discusses the basic forms of energy and the organization of professional education in our country. Allocated categories of persons with disabilities, given their characteristics, is determined by the characteristics of vocational education to each of them. Also highlighted models of vocational rehabilitation that exist in the world today.

Key words: rehabilitation, vocational rehabilitation, vocational education, a person with disabilities.

References

1. Ju.V. Selivanova, E.B. Shchetinina Korrekcionnaja rabota po social'noj reabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Saratov, 2012. 120 s. Yu. V. Selivanova, E. B. Shchetinina Corrective work social rehabilitation of children with disabilities. Saratov, 2012. 120 C.
2. Guseva N.K. Osnovy social'noj zashhity bol'nyh i invalidov v Rossijskoj Federacii: Rukovodstvo dlja professional'nogo obrazovanija. Nizhnij Novgorod, 1999. 508s. Guseva N. To. The foundations of social protection of sick and disabled in the Russian Federation: a Guide for vocational education. Nizhnij Novgorod, 1999. 508c.
3. Problema dostupnosti professional'nogo obrazovanija dlja lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v gorode Moskve. M.: OOO «Mezhdunarodnaja Aktuarnaja kompanija», 2012. 212 s. Problem of availability of professional education for persons with limited opportunities of health in the city of Moscow. M., 2012. 212 s.
4. Nazarova N.M. Special'naja pedagogika. M., 2000, 517 s. Nazarova N.M. Special pedagogy. M., 2000. 517 s.
5. Konceptcija resursnogo centra dlja professional'nogo obuchenija lic s OVZ // NIIRPO Departamenta obrazovanija gor. Moskvj. M., 2007. 215 s . The concept of the resource centre for vocational training of persons with disabilities // NIIRPO Department of education of the mountains. Moscow. M., 2007. 215 p .
6. Shchetinina E.B., Konovalova M.D. Opyt organizacii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Izvestija Saratovskogo universiteta. Serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija, vypusk 3(7). 2013. S. 323-325. Shchetinina E.B., Konovalova M.D. Experience in organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities // News of Saratov University. Series. Psychology of education. Developmental psychology, vol 3(7). 2013. P. 323-325.
7. Baranauskene I.R. Modeli professional'noj reabilitacii lic s ogranichennymi vozmozhnostjami: Teoreticheskij aspekt // Intellektual'nye tehnologii i sredstva reabilitacii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami (ITSR-2010) // Trudy Pervoj Mezhdunarodnoj konferencii Intellektual'nye tehnologii i sredstva reabilitacii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami. M., 2010. S. 23-30. Baranauskene I.R. Model of vocational rehabilitation for persons with disabilities: a Theoretical aspect // Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities (ITCP-2010) // Proceedings of the First International conference on Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities. M., 2010. 23-30 p.
8. Shchetinina E.B., Selivanova Ju.V., Solov'eva O.V. Osobennosti organizacii sistemy special'nogo obrazovanija v Germanii // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovanija . № 5. 2013. S.19-27. Shchetinina E.B., Selivanova J.V., Solov'eva O.V. Peculiarities of organization of the system of special education in Germany, a Scientific review: Humanities research . № 5.

ГУМАНИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Л.В. Мясникова

Мясникова Людмила Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики факультета психолого-педагогического и специального образования,

Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

myasnikovalv@gmail.com

В статье изложены педагогические условия, при которых возможна гуманизация дошкольного образования детей с нарушениями развития, приводятся педагогические принципы организации воспитательно-образовательного процесса. Рассматривается процесс гуманизации дошкольного образования детей с нарушениями развития на примере организации работы по обучению и воспитанию детей с тяжёлой зрительной патологией дошкольного отделения ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова».

Ключевые слова: дошкольное образование, дети с нарушениями развития, гуманизация образования, коррекционная помощь, субъект-субъектные отношения.

Одной из тенденций политики в области образования на современном этапе является его гуманизация, то есть ориентация всей образовательной системы на становление и развитие отношений взаимного уважения детей и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека, на сохранении и укреплении их здоровья, на развитии их личностного потенциала. Субъект-субъектные отношения, которые являются сутью гуманистического подхода к образованию, предполагают рассмотрение каждого ребёнка как уникальной личности, для развития которой необходимо создание специальных условий.

Создание специальных условий и особое внимание к развитию ребёнка особенно важны, когда речь идёт о детях с различными патологиями. Отсутствие в стране государственной системы ранней коррекционной помощи (от 0 до 3-х лет) приводит к необратимым последствиям в развитии детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями, создаёт неравные стартовые условия для получения ими образования. К счастью, ситуация меняется. Большинство субъектов Российской Федерации признало актуальность и необходимость немедленного создания государственной системы ранней помощи в стране. Её значимость и необходимость определяются противоречиями между

остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, уменьшением доли рождения здоровых, физиологически зрелых детей, повышением показателей осложнённых родов, а с другой стороны, тем практическим опытом и теми положительными результатами, которые уже имеются в регионах.

Наиболее известной моделью ранней помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии является Санкт-Петербургская городская социальная программа «Реабилитация младенцев». В Самарской области разработана межведомственная областная целевая программа «Реабилитация» (утверждена Законом Самарской области 44-ГД 15 июня 2001 г.), одним из важных разделов которой стал раздел ранней помощи проблемному ребенку. В стране активно создаются различные службы помощи семьям, имеющим ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии. Так, модель службы ранней помощи создана в г. Великий Новгород, накоплен опыт по консультированию семей, имеющих проблемного ребёнка раннего возраста, в учреждениях Москвы (Консультативно-диагностический пункт Института коррекционной педагогики РАО, государственное научное учреждение «Центр ранней диагностики и специальной помощи» Министерства образования России, психолого-медико-социальный Центр Северного округа г. Москвы, Центр лечебной педагогики, Центр ранней помощи «Даунсайд ап» и др.) и Санкт-Петербурга (негосударственное образовательное учреждение «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», Центр абилитации детей с нарушениями зрения и др.); Самарская, Ростовская области приняли региональные программы ранней диагностики и ранней специальной помощи, причем, эти программы финансируются из региональных бюджетов; Пермская область, Кострома, малые города Московской области реализуют свои модели ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ.

Решить проблему помощи семьям, имеющим детей с нарушениями в развитии, пытаются специалисты, работающие на базе общественных организаций, так, в Нижнем Новгороде и Саратове созданы и функционируют Центры ранней помощи детям с нарушениями зрения и их семьям.

Что касается детей с нарушениями развития дошкольного возраста (3-7 лет), то сегодня разрабатываются и внедряются различные варианты интеграции детей с нарушениями в развитии, совершенствуется диагностическая и лечебно-коррекционная база, открываются детские дошкольные учреждения комбинированного вида, группы кратковременного пребывания, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут получить квалифицированную помощь[1]. Все большее количество детей с комплексными нарушениями развития, которые раньше находились за рамками специального образования, сейчас оказывается вовлечено в эту

систему.

Иванова С.В. выделяет следующие педагогические условия, при которых возможна гуманизация образования:

- 1) учёт психолого-возрастных особенностей детей;
- 2) субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса;
- 3) изменение роли педагога, формирующего благоприятную атмосферу для развития личности детей;
- 4) дифференциация обучения;
- 5) вариативность содержания и технологий обучения;
- 6) создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения;
- 7) организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению;
- 8) направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности детей;
- 9) создание ситуации успеха [2].

Рассмотрим процесс гуманизации дошкольного образования детей с нарушениями развития на примере дошкольного отделения ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 3 г. Саратова», в котором обучаются дети с тяжёлой зрительной патологией. В дошкольном отделении воспитываются 17 детей, из них 14 имеют комплексные нарушения развития. Коррекционно-педагогическая работа осуществляется специалистами: тифлопедагогом, логопедом, педагогом-психологом, инструктором по ЛФК, музыкальным работником. К работе привлекаются волонтеры из числа студентов факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Будущие тифлопедагоги, олигофренопедагоги и психологи учатся разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, проводят исследования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы детей, разрабатывают конспекты занятий для дошкольников, приобретают практические навыки работы со слепыми и слабовидящими детьми, в том числе с детьми с комплексными нарушениями.

При составлении плана будущих занятий учитывается мнение родителей, для этого с ними обсуждаются наиболее важные для них на данный момент проблемы, в дальнейшем полученная информация используется для построения с ними эффективного взаимодействия.

Командная работа специалистов позволяет объективно оценить реабилитационный потенциал каждого ребенка, составить индивидуальный образовательный маршрут. В ходе воспитательно-образовательного процесса реализуются следующие педагогические принципы:

- индивидуализации, обеспечивающей условия разновозрастной группы для удовлетворения потребностей детей и родителей;

- развивающего взаимодействия в разновозрастной группе и сотрудничества с детьми и родителями;

- развивающего эффекта разновозрастной группы в образовательном процессе, определяющем развитие потребностей и способностей воспитанников;

- комплексности формирования и гармонизации основных сфер деятельности детей и взрослых в разновозрастной группе: культурно-познавательных, эстетических, нравственных и коммуникативных, рефлексивных;

- в процессе формирования взаимоотношений ребёнка с окружающей природой и людьми: культурологизации разновозрастной группы, выражающейся в усвоении общечеловеческих ценностей и гуманных способов общения, в содержании образования, формировании личностной культуры;

- мобильности и вариативности в условиях разновозрастной группы.

Создание в групповых помещениях богатой коррекционно-развивающей среды для детей с глубокими нарушениями зрения способствует развитию процессов восприятия, мышления, формированию представлений, помогает ребёнку активно включиться в процесс познания окружающего мира.

Педагоги, работающие в дошкольном отделении, принимают каждого ребёнка таким, какой он есть, понимают его, проявляют к нему внимание, любовь, эмпатию, предоставляют ему право на самостоятельность, выбор, ошибку, стимулируют его заинтересованной поддержкой. Таким образом, гуманизация образования дошкольников с тяжёлой зрительной патологией способствует созданию благоприятных условий для развития заложенного в каждом ребёнке потенциала.

Гуманизация дошкольного образования детей с нарушениями развития предполагает отказ от универсальных педагогических технологий, использование вариативных методик с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, его образовательных потребностей, замену традиционной учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса на личностно-ориентированную, базирующуюся на субъект-субъектных связях, на возможности разрешать возникающие трудности, опираясь на потенциальные возможности каждого ребёнка, его способность к активности и самостоятельности, его субъектный опыт.

Подобный подход к организации обучения и воспитания дошкольника с нарушениями развития обеспечивает восполнение его сенсорного опыта, выравнивание психического развития ребенка, во многих случаях помогает ему достичь уровня развития нормально развивающихся сверстников доступными для каждого возраста средствами в процессе активной деятельности по адекватному отражению окружающего мира, что в конечном

итоге облегчает ему интеграцию в социум.

Библиографический список

1. Мясникова Л.В. Ранняя коррекционная помощь детям с нарушением зрения как одно из направлений работы Ресурсного центра на базе школы III-IV вида// Полная инклюзия в общество. Все начинается с раннего вмешательства: материалы VI Международной конференции ICEVI восточноевропейских стран / отв. ред. Е.П. Синева. Киев, 2013. С.64-68.
2. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи, условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 91-117.

Humanization of preschool education of children with disabilities in the framework of modern educational policy





Myasnikova Ludmila Vladimirovna –

PhD (Special Teaching), Associate Professor of Special Needs Education Chair, Department of Psycho-Pedagogical and Special Education, National Research Saratov State University, Saratov, Astrahanskaya str., 83
myasnikovalv@gmail.com

The article presents the pedagogical conditions under which the humanization of preschool education of children with disabilities is possible, the pedagogical principles of the educational process organization are shown. The organization of the training and education of children with severe visual disorders in the preschool department of Saratov Special School for the blind and visually impaired children as an example of humanization of education is considered.

Keywords: preschool education, children with disabilities, humanization of education, correctional care, subject-subject relationship.

References

-   Myasnikova L.V.
RannajakorrekcijonnapomoshdetjamsnarushenijemzrenijakakodnoiznapravlenijrabotyResursn
ogocentranabazeshkolyIII-IVvida // Polnaja inkluzija v obshhestvo. Vse nachinajetsja s rannego
vmeshatelstva: materialy VI Mezhdunarodnojkonferencii vostochnojevropejskih stran / отв. ред.
J.P. Sineva. Kijev, 2013. S. 64-68.
-   Ivanova S.V. Gumanizacija obrazovanija: celi, zadachi, uslovja // Cennostismysly. 2010.
№ 2. S. 91-117.

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

И.В. Малышев

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия

E-mail: iv.999@list.ru

В статье анализируется проблема творческого потенциала личности в контексте её стрессоустойчивости и адаптационных возможностей. Представлены результаты эмпирического исследования составляющих творческих возможностей личности и характеристик её устойчивости к стрессу студентов, обучающихся в вузе. Отмечено, что для большинства студентов с высоким уровнем творческого потенциала характерна хорошая устойчивость к стрессу и высокие адаптационные возможности. Определена роль творчества и личностной креативности как факторов, повышающих уровень устойчивости к стрессу и позитивно влияющих на социально-психологическую адаптацию студентов.

Ключевые слова: стрессоустойчивость личности, адаптационные характеристики, творческие возможности личности, личностная креативность.

Введение

Изучение современной личности на сегодняшний день невозможно без анализа ее творческих возможностей, личностной креативности. Во многом это обусловлено необходимостью адаптироваться особенно молодому специалисту в сложных социальных условиях развивающегося российского общества. То есть быть готовым к острым противоречиям, возникающих в разных сферах деятельности и конкурентно способным специалистом на рынке профессиональных услуг. Особенно это актуально для студентов в условиях образовательной среды вуза – его будущих выпускников. При этом активно реализовать свой творческий потенциал и противостоять негативному воздействию социальной среды сегодня молодому человеку сложно без реального учета его адаптационных характеристик личности и стрессоустойчивости. В этом контексте существенное значение приобретает исследование влияния творческого потенциала на стрессоустойчивость личности студентов в условиях образовательной среды вуза.

Теоретический анализ проблемы

Творческий потенциал личности, отраженный в ее основных характеристиках, представляет научно-практический интерес для многих исследователей в области психологии. Согласно пониманию Н. Роджерса, творчество состоит в способности обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения, то есть в привнесение в жизнь индивида нового [1].

С.В. Максимова понимает творчество как единство двух его составляющих - адаптивной и неадаптивной активностей. Под неадаптивной активностью автор видит спонтанно возникающее поле видимых, но еще не реализованных возможностей (новую идею, образ, проблему). Адаптивная активность определяется реализацией творческих возможностей (воплощение идеи, достижение цели, выражение образа, создание творческого продукта) [2]. В.Н. Дружинин, рассматривая представление о творчестве, связывает его с проблемой способностей. Данное понятие он

анализирует в спектре специфической деятельности или активности. С точки зрения ученого, творческий процесс является реальностью, которая спонтанно возникает и завершается, а отличие творчества от различных форм адаптивного поведения заключается в принципе «несмотря ни на что». Творчество, как и разрушение, спонтанно, амотивно, бескорыстно и самодовлеюще. В целом оно относится к целенаправленной деятельности. То есть, личности нужно усвоить образец активности человека творящего и после, путем подражания выйти на другой, новый уровень овладения культурой. Чтобы творить, необходимы личные познавательные усилия [3]. То есть в данных определениях подчеркивается взаимосвязь данного явления с адаптационными способностями личности

Скрытые или креативные способности многие ученые определяют как творческий потенциал. Так, Д.Б. Богоявленская наделяет личность креативной активностью с соответствующим типом психической структуры. По мнению автора, творческая личность характеризуется не стимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. В творческом поведении личности важную роль играет чувствительность к проблемам, когнитивная одаренность, независимость в сложных и неопределенных ситуациях [4].

В наших исследованиях подчеркивается взаимосвязь творческого потенциала личности с характеристиками преодолевающего поведения [5], установлена зависимость на ценностном уровне между творчеством и показателями выгорания, отражающего воздействия на личность длительных стрессов [6]. Также установлена взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и творческим потенциалом студентов вуза [7].

Так, М. В. Григорьева указывает на роль творческой активности в формировании самоактуализации личности подростка [8].

Анализируя различные подходы к профессиональной подготовке студентов, Т. В. Хуторянская в качестве внутренних и внешних условий отмечает важную роль творческой деятельности личности [9].

В других исследованиях изучая личностные детерминанты склонности к риску М. А. Кленова из множества компонентов, выделяет личностную креативность и мотивация достижения [10].

С.В. Галаев полагает, что уровень профессиональных знаний в области психологии выше у студентов, активно использующих информационные технологии в процессе обучения, что в целом предполагает высокий уровень самостоятельности и личностной креативности, способности к рефлексии и т.д [11].

Обобщая результаты разных исследований, не исключено положительное влияние творческих возможностей на стрессоустойчивость личности. Особенный интерес представляет изучение данных явлений на раннем этапе социализации человека, в процессе профессионального

становления личности в условиях образовательной среды вуза, на примере будущих специалистов-студентов. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение влияния творческих возможностей личности на стрессоустойчивость студентов вуза.

Методы исследования

Для изучения стрессоустойчивости и адаптационных особенностей личности в эмпирическом исследовании использовался 16 факторный опросник Р. Кеттелла и методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). В качестве основного метода, направленного на изучение творческих возможностей личности применяется «опросник креативности личности». Оценка уровня творческого потенциала личности – это следующая методика, которая применялась для изучения личности студентов. Для статистической обработки данных применен t-критерий Стьюдента. В выборку исследования вошли студенты, обучающиеся в СГУ имени Н.Г. Чернышевского (55 человек, возраст 20-21 лет).

Результаты исследования и их обсуждение

Первоначально изучались особенности творческого потенциала личности молодых людей творческой направленности и не ориентированных на творческую деятельность (см. таб.). При изучении собственно уровня творческого потенциала первой группы у 63% он находится на высоком уровне у 26% имеет значения выше среднего и у 11% находится в пределах нормы (среднее арифметическое значение -115). При изучении личностной креативности молодых людей второй группы обнаружено, что большинству испытуемых (64%) уровень свойственен средний, 15% - высокий и 21% он низкий (среднее арифметическое значение суммарного показателя – 48,6). Средний уровень личностной креативности выявлен у 32% и низкий у 5% испытуемых. Анализ факторов личностной креативности свидетельствует в целом об их средних значениях у большинства испытуемых (от 58 до 64% испытуемых). В целом уровень личностной креативности (его отдельных факторов), как и собственно уровня творческого потенциала, у большей части студентов не ориентированных на творческую деятельность значительно ниже, чем у первой группы. Это полностью подтверждает анализ статистически значимых различий между двумя группами проведенный на основании t-критерия Стьюдента. Обнаружены различия по факторам «воображение», «сложность», суммарным показателем креативности и собственно уровнем творческого потенциала личности.

Табл. Характеристика творческого потенциала личности студентов первой и второй группы

пределах нормы и также в целом характеризуют высокую адаптивность студентов.

| Характеристики личности творческого потенциала (сред. ариф. значения) | Склонность к риску | Любознательность | Сложность восприятия | Воображение | Общий креативности | Уровень адаптивности |
|---|--------------------|------------------|----------------------|-------------|--------------------|----------------------|
| Показатели 1 группы | 16,6 | 15,4 | 14,2 | 13,1 | 59,4 | 115 |
| Показатели 2 группы | 14,6 | 13,1 | 10,8 | 9,1 | 47,7 | 106 |
| t-критерий Стьюдента | 1,6 | 1,6 | 2,8 | 2,7 | 3,0 | 2,1 |
| Степень значимости | 0,108 | 0,101 | 0,007 | 0,009 | 0,004 | 0,037 |

Так, для 38% характерен высокий уровень эмоционального комфорта, у остальных испытуемых он находится в пределах нормы. В тоже время во второй группе только у 53% студентов адаптивность высокая, у 47% она находится в пределах нормы. Кроме этого у 16% выявлен высокий уровень дезадаптивности (среднее арифм., значение показателя – 106). У 10% испытуемых выявлен высокий уровень эмоционального дискомфорта.

Из результатов анализа испытуемых с ориентацией на творчество и не стремящихся к реализации в данной области следует, что креативность личности заметно влияет на характеристики адаптации личности студентов в сторону ее повышения. В то же время нельзя исключать, что и последние играют важную роль в улучшении творческих возможностей испытуемых. Обнаружено, что у студентов с очень высоким и высоким показателем творческого потенциала (первая группа) уровень адапционных составляющих значительно выше, чем у которых он находится на среднем или низком уровне (вторая группа). То есть отмечается тенденция в сторону улучшения адаптации под влиянием творческих характеристик личности. Так, выявлены статистически значимые различия по таким интегральным показателям социально-психологической адаптации, как адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, эмоциональный комфорт, внешний контроль, доминирование. Заметно, что творческая личность обладает значительными адаптационными возможностями, снижен риск дезадаптации, она «принимает» себя, чувствует себя эмоционально комфортно по сравнению с другими, склонна к доминированию, старается не избегать решения проблем

и т.д. Помимо этого заметно, что высокий уровень социально-психологической адаптации позитивно влияет на развитие таких факторов как «воображение», «сложность» и собственно общий показатель креативности. Адаптированная личность быстрее находит выход из сложных проблемных ситуаций, часто ищет новые способы решения задач и лучше ориентирована на познание сложных явлений, проявляет при этом настойчивость и самостоятельность.

В группе студентов, ориентированных на творчество отмечены более высокие показатели по сравнению с другой группой студентов по следующим факторам: «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», «практичность – развитое воображение», «консерватизм-радикализм». Соответственно выявлены статистически значимые различия между группами по данным факторам методики Р. Кеттелла: фактор С ($t=2,1$ $p=0,03$), фактор М ($t=2,7$ $p=0,009$), фактор Q1 ($t=2,0$ $p=0,04$). То есть, студентам творческой направленности свойственно постоянство интересов, эмоциональная зрелость, выдержанность, хорошая работоспособность, следование требованиям группы, более реалистичный настрой. У них развито воображение, отмечается высокий творческий потенциал и ориентация на свой внутренний мир. Кроме этого характерен критический настрой, аналитичность мышления, интеллектуальные интересы, стремление быть хорошо информированным. Студенты склонны к экспериментированию и легко воспринимают новую информацию.

Выводы

Таким образом, представленные результаты исследования указывают на то, что творческий потенциал личности, который отражен в основных характеристиках креативности («любопытность», «склонность к риску», «сложность», «воображение», «общий показатель личностной креативности») и собственно уровень творческого потенциала влияет на показатели стрессоустойчивости личности и ее адаптационные возможности. Особенностью студентов творческой направленности являются хорошая устойчивость к стрессам и развитые адаптационные возможности личности. Выявленный уровень творческого потенциала личности, у студентов ориентированных на творчество снижает риски их дезадаптации, позволяет им лучше справляться со стрессовыми ситуациями. В тоже время высокий уровень стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации личности создает предпосылки для развития творческих возможностей студентов.

***Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ
научного проекта №15-06-10624.***

Библиографический список

1. [Роджерс Н.](#) Творчество как усиление себя//[Вопросы психологии](#). 1990. № 1. С. 164-168.
2. [Максимова С. В.](#) Творчество: созидание или деструкция? М., 2006. 222 с.
3. [Дружинин В. Н.](#) Психология общих способностей. СПб., 1999. 368 с.
4. [Богоявленская Д. Б.](#) Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983. 321 с.
5. Малышев И.В. Взаимосвязь творческого потенциала и копингстрессовых стратегий личности у студентов вуза // [Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика](#). 2013. Т. 13. № 3-1. С. 56-61.
6. Малышев И. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и ценностной сферы личности в процессе профессиональной социализации в экстремальных условиях // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 4. С. 74–78.
7. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации личности студентов младших курсов с разным творческим потенциалом // [Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития](#). 2012. Т. 12. № 4. С. 43-48.
8. Григорьева М.В., Заболотина Е.Н. Творческая активность и самоактуализация личности подростка // [Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития](#). 2013. Т. 2. № 3. С. 273-279.
9. Хуторянская Т.В. Анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов // [Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития](#). 2013. Т. 2. № 1. С. 95-99.
10. Кленова М.А. Личностная креативность и мотивация достижения, как компоненты готовности к риску // [Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития](#). 2011. Т. 4. № 2. С. 69-72.
11. Галаев С. Подготовка по «сдвоенным» педагогическим специальностям. [Высшее образование в России](#). 2008. № 5. С. 146-149

The influence of creative potential on the stress resistance of individual students in the educational environment of the university

Ivan V. Malyshev

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia

E-mail: iv.999@list.ru

In the paper, the problem of the creative potential of a personality in the context of its stress resistance and adaptational possibilities, is analysed. The results of the empirical investigation of the components of the creation possibilities of higher schools students's personality and of the characteristics of its stress resistance are represented. It is noted that for the most of the students with the high level of the creation potential are characteristic a good resistance to stress and high adaptational possibilities. Role of the evocation and person's creativity is determined as the factors increasing the level of the stress resistance and positively influencing the social-psychological adaptation of students.

Key words: steadiness to the stress of a personality, adaptation characteristics, creative potential of personality, personal creativity.

References

1. Rodzhers N. Creativity as strengthening himself. (Tvorchestvo kak usilenie sebya)//*Vopr. psikhologii*. 1990. № 1. pp. 164-168. (in Russian)
2. Maksimova S. V. Creativity: creation or destruction? (Tvorchestvo: sozidanie ili destruktziya?). M., 2006. 222 p. (in Russian)
3. Druzhinin V. N. Psychology of general abilities. (Psikhologiya obshchikh sposobnostey). SPb., 1999. 368 p. (in Russian)

4. Bogoyavlenskaya D. B. Intellectual activity as a creativity problem. (Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva). Rostov n/D, 1983. 321 p. (in Russian)
5. Malyshev I.V. The relationship of creativity and copingstress strategies of identity among the students of the University. (Vzaimosvyaz' tvorcheskogo potentsiala i koping-stressovykh strategiy lichnosti u studentov vuza)// *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 2013. T. 13. № 3-1. pp. 56-61. (in Russian)
6. Malyshev I. V. The relationship of emotional burnout syndrome and values of the spheres of personality in the process of professional socialization in extreme conditions. (Vzaimosvyaz' sindroma emotsional'nogo vygoraniya i tsennostnoy sfery lichnosti v protsesse professional'noy sotsializatsii v ekstremal'nykh usloviyakh)// *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 2010. T. 10, vyp. 4. pp. 74–78. (in Russian)
7. Malyshev I.V. Features of socio-psychological adaptation of personality of undergraduates with different creative potential. (Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti studentov mladshikh kursov s raznym tvorcheskim potentsialom)// *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2012. T. 12. № 4. pp. 43-48. (in Russian)
8. Grigor'eva M.V., Zabolotina E.N. The creative activity and self actualization of teenager`s personality. (Tvorcheskaya aktivnost' i samoaktualizatsiya lichnosti podrostka)// *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2013. T. 2. № 3. pp. 273-279. (in Russian)
9. Khutoryanskaya T.V. The analysis of psychological-pedagogical aspects of professional training of future teachers. (Analiz psikhologo-pedagogicheskikh aspektov professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov)//*Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2013. T. 2. № 1. pp. 95-99. (in Russian)
10. Klenova M.A. The personal creativity and achievement motivation as a component of risk readiness. (Lichnostnaya kreativnost' i motivatsiya dostizheniya, kak komponenty gotovnosti k risku)// *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2011. T. 4. № 2. pp. 69-72. (in Russian)
11. Galaev S. The "dual" teaching professions training. (Podgotovka po «sdvoennym» pedagogicheskim spetsial'nostyam). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008. № 5. pp. 146-149. (in Russian)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГУМАНИЗАЦИИ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ ВРЕМЕННЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

И.Б. Габедава, А.И. Евдокимова

Габедава Инна Бегларовна – учитель физической культуры МОУ «Лицей прикладных наук», 410030, Комсомольская, 39, Саратов, Россия.

samo-roman@yandex.ru

Евдокимова Анастасия Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники, химии и экологии ФГБОУ ВО Саратовский ГАУ, 410012, Театральная пл., 1., Саратов, Россия,

e-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

Статья посвящена реализации гуманистических идей в разновозрастных временных образовательных коллективах детей и подростков на примере детских оздоровительных лагерей (ДОЛ). Аргументируется необходимость профилактики аморального поведения школьников, как ключевого звена гуманизации образовательного пространства ДОЛ. Представлены педагогические средства продуктивного учения в контексте профилактики аморального поведения детей и подростков в условиях разновозрастных временных коллективах.

Ключевые слова: мораль, гуманизация, продуктивное учение, профилактика.

*...«Вся сила нравственной совести заключается в осознании
сделанного зла»*

Д. Дидро

Авторская позиция основана на идее выдающегося швейцарского педагога-демократа Г. Песталоцци, считавшего нравственное воспитание задачей детского воспитательного учреждения. По его мнению, только нравственное воспитание формирует добродетельный характер и сочувственное отношение к людям, то есть реализует гуманизацию отношений участников образовательного пространства. С этой позиции можно утверждать о необходимости и своевременности формирования моральности группы учащихся в любом образовательном коллективе. Особую сложность данного процесса испытывают педагоги разновозрастных коллективов, к примеру, объединенных в период летнего отдыха школьников в ДОЛ (детских оздоровительных лагерей). Более того, такие коллективы представляют собой временные объединения разновозрастных участников с различными представлениями о морали, нравственном поведении личности, гуманизме в целом. Разрешение педагогических задач по реализации гуманизации образовательного пространства ДОЛ для всех его участников состоит, на наш взгляд, в продуктивном учении детей и подростков, через развитие у них социальных навыков общения. Главная воспитательная задача нашей концепции – создание психолого-педагогических условий

формирования социально здоровой среды ДОЛ, вовлечение в его развитие каждого участника, как морально-устойчивую личность общества с помощью социально-положительной деятельности. Более подробно авторские идеи изложены далее. Логика исследования требует рассмотрение таких понятий как мораль и нравственность, представленные нами ранее [1]. В обобщенном виде, понятию «морали» отождествляется понятие «нравственности», однако разница все же существует. Термин нравственность берёт своё начало от слова нравы, которые на латыни звучат как морас, мораль. К нравам относятся нормы, и даже эталоны поведения и поступков людей. Толковый словарь русского языка даёт следующее определение нравственности: «...нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [2]. Понятие «нравственности» в его трактовке двузначно: оно примыкает «к одной половине духовного быта, противоположное умственному, но составляющее общее с ним духовное начало». К умственному В.И. Даль относит истину и ложь, а к нравственному – добро и зло. Нравственный человек согласовывает свои действия «с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина» [3].

По мнению К.Д. Ушинского, в основе целей и содержания нравственного воспитания должны лежать высокие требования общества к личности [4]. На первое место в содержании нравственного воспитания он ставил проблему формирования в человеке патриотического чувства. Необходимо, по К.Д. Ушинскому, воспитывать уважение к другим народам и странам, формировать гуманистические качества, к которым относил: честность, справедливость, правдивость и искренность.

В России в 20-е годы (политически и экономически детерминировано) одной из главных проблем нравственного воспитания была проблема раскрытия сущности процесса нравственного воспитания. Н.К. Крупская в 1923 г. отмечала, что общественное воспитание складывается из триады воспитания – общественных инстинктов, общественного сознания и общественных навыков [5]. Н.К. Крупская подчеркивала значение эмоционального фактора в нравственном воспитании: «Коллективная жизнь детей должна быть заполнена радостной свободной деятельностью, и тогда она воспитывает детей с развитым общественным инстинктом» (там же). Она рекомендовала давать детям больше ярких фактов из окружающей жизни, которые могли бы вызвать у них глубокие переживания и тем самым включить их в эту жизнь.

Коллективная жизнь учащихся связана с понятием морали. Мораль представляет собой систему взглядов конкретной группы лиц, общественной группировки. В этом контексте уместно говорить о морали субкультуры. Исходя из определения, можем предположить, что мораль группы, возможно,

не отвечает истинно нравственным критериям, поэтому необходимо определить вектор морали субкультуры ДОЛ, конкретного отряда, отдельной личности воспитанника и педагога. В этом смысле именно физическая культура, спорт, обладают огромным потенциалом по «выпрямлению» искаженного вектора морали, к примеру, лидера группировки. Его необходимо озадачить подготовкой к предстоящим соревнованиям как себя самого, так и группу. Наблюдается феномен «оздоровления субкультуры» средствами физкультуры. Поэтому аморальное поведение личности ребенка или подростка необходимо рассматривать, прежде всего, в аспекте ее развития и адаптации к социальной среде, где имеет место не только аморальное, но и девиантное проявление личности.

В логике исследования представим соотнесенность понятий «девиантное» и «аморальное». Девиантное (deviation – отклонение) поведение – отклоняющееся поведение. Отклонение возможно от принятой нормы, оно может быть как положительным так и отрицательным. В социуме нормы устанавливаются с моральной точки зрения. Аморальное – несоответствующее нормам. Моральное поведение, и аморальное, то есть безнравственное. И это понятие шире чем девиантное, то есть отклоняющееся от нормы, так как оно принимает форму «ненормального», суть не в меньшей степени нормы, а совершенно ненормальное. К примеру, такое явление как ложь отражает суть не девиантного, а именно аморального поведения. Человек, который лжёт постоянно – не отклоняется от нормы, так как это его нормальное состояние, а значит аморальное, безнравственное. Отклоняться по определению могут люди, солгавшие разово, в определённой ситуации. Здесь и применим ситуативный подход, объясняющий девиантное, но ещё не аморальное поведение. Гипотетически, этот самый субъект если возьмёт за привычку лгать, то сформирует собственное аморальное поведение, которое по-своему создаст личное видение мира, или даже собственный мир, устанавливая свои правила и законы. Таким образом, в коллективе начнет меняться иерархия ценностей, вовлекая за собой и смещение ценностных ориентаций участников группы. К тому же, кто-то более сильный привнесет такие псевдоценности, от которых придется избавляться всем коллективом. Потому в разновозрастных временных объединениях необходимы традиции – это главное условие реализации гуманизации образовательного пространства не только разновозрастного временного, но и любого коллектива. В этом ключе важна профилактическая работа по аморальному поведению с детьми и подростками: воспитание характера, оптимизма, жизнеспособности. Профилактика аморальности поведения подразумевает вытеснения страха, боли, снятия стрессов, смены ориентиров, замены ценностей, возрождения духовности и нравственности [6]. Организуя общественную активность школьников в разновозрастных временных коллективах, формируя у них определенные общественные и

нравственные представления, понятия, педагоги способствуют переходу идей в мотивы, побуждающие поведение молодых людей [7].

Главным средством воздействия на личность детей и подростков в ДОЛ выступает совместное, преимущественно эстетическое переживание, и возможности физической культуры. Именно поэтому, в отличие от рационально-образовательной системы с преимущественно словесно-логическими формами, здесь преобладают образно-наглядные (испытать на себе) формы воспитательной работы. Более того, процесс социализации становится основным средством воспитания и важной составной частью (в авторском представлении) профилактики аморального поведения школьников. Его нужно организовать так, чтобы он стал реальным условием её развития. В условиях временного коллектива это возможно, если процесс социализации выступает как: *социальное воспитание* – жизнедеятельность воспитанников строится по принципу зависимости друг от друга, включая в себя общение, игру, творчество, труд и т.п.; *социальное просвещение* – способ овладения современной культурой и культурной традицией ДОЛ, формирующей мультикультурность личности, обогащая её знаниями и положительными образами, при котором педагог выступает не как источник информации, а как посредник между культурой и воспитанником, а учебный материал – не как строительный материал культуры, а как сама культура; *социальное образование* – как источник приобретения положительного (как идеальность условий, но возможен и негативный опыт) реального (жизненного) опыта детей и подростков, реализующих гуманизацию отношений участников временного коллектива. Все вышесказанное предполагает благо как критерий оценки общественных отношений в разновозрастном временном коллективе, основанном на принципах равенства и справедливости.

Процесс социализации школьников в разновозрастных временных коллективах возможен в условиях, сходных для коллектива-общины, как высокоорганизованной группы, в основе которой лежит особый уклад жизни, задающий нормы и ценности для всех её участников. В лагере такого типа ребёнку обеспечена возможность выбора – он может выступать субъектом создания норм и правил общей жизни. Школьники учатся осознавать условия, правила, законы своего существования в образовательном пространстве ДОЛ, а также возможные социальные перспективы для своей будущей жизни. Основными формами и методами мы определили социальные ситуации, сходные с условиями школы-парка М.А. Балабана [8], где реализуется разновозрастное общение с различным дифференцированием социальной компетентности детей и подростков, способствующее социальному закаливанию, обеспечивающее социальную заботу участников (к примеру, творческие мастерские формата парк-студии, или спортивные соревнования, где тренерскую подготовку осуществляют сами школьники).

Представленные педагогические приемы направлены на решение следующих задач: научить детей учиться, научить жить, научить работать и зарабатывать, научить жить вместе. Так, научить учиться означает научить ребёнка и подростка грамотно ориентироваться в потоке разнообразной информации и самостоятельно её находить, обрабатывать; сформировать стремление к поиску знаний, и пониманию их необходимости и значимости для собственной успешности. Научить жить – значит, сформировать у школьника характер, привычку к здоровому образу жизни, умение адаптироваться к условиям современного общества, и научить грамотной обороне злу и насилию. Такой воспитанник в состоянии самостоятельно принимать оптимальные решения, обладая зрелостью поступков и морально-нравственными качествами. Научить работать и зарабатывать – значит, развить в гражданине Российской Федерации привычку работать, стремление к труду и успешности, конкурентоспособности. Школьник должен научиться добиваться поставленной цели, проявлять при этом предприимчивость, инициативу, и не бояться трудностей.

Обобщая все вышеизложенное, сделаем вывод, что для профилактики аморального поведения школьников в ДОЛ, необходимо создать такие педагогические условия, при которых будут реализованы ситуации, препятствующее развитию интересов у детей и подростков к аморальному образу жизни, и способствовать при этом развитию определённого набора привычек, формирующих характер воспитанника. Так же большое значение играет воспитание личности, способной к анализу своих поступков, обладающей критическим мышлением и навыками конструктивного взаимодействия и «нравственной амортизации» к давлению в группе.

Библиографический список

1. Габедава И.Б. К вопросу о профилактике аморального поведения обучающихся / И.Б. Габедава, А.И. Евдокимова // *European Social Science Journal*. № 5. 2013. С. 46-53.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка М., 1999.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. М., 1955.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // *Собр. соч.* М., 1950. Т. 9. 628 с.
5. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. М., 1959. Т. 5. 158 с.
6. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2002.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: учебное пособие. М.: , 1984.
8. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. М., 2001. 208 с.

Implementing the ideas of humanization of education in mixed-age communities of temporary teams

Inna Gabedava, Anastasia Evdokimova

Inna Gabedava – a teacher of physical culture Lyceum of applied Sciences, 410030, Komsomol, 39, Saratov, Russia.

samo-roman@yandex.ru

Anastasia Evdokimova – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of botany, chemistry and ecology, Saratov state agricultural UNIVERSITY, 410012, Theatre square., 1., Saratov, Russia,

e-mail: nikolayevdokimov@yandex.ru

The article deals with realization of the humanistic ideas in different ages of the provisional educational teams of children and teenagers for example, children's health camps. Discusses the need to prevent immoral behaviour in schools, as a key element of humanization of educational space children's health camps. Presents pedagogical tools, productive leaning in the context of prevention of immoral behaviors of children and adolescents in different ages in temporary teams.

Key words: moral, humane, productive leaning, prevention.

Reference

1. Gabedava I. B. To the issue of the prevention of immoral behavior of students / I. B. Gabedava, A. I. Evdokimova // *European Social Science Journal*. №. 5. 2013. P. 46-53.
2. Ozhegov S. I. *Dictionary of Russian language* M., 1999.
3. Dahl V. I. *Explanatory dictionary of the live Russian language*. Vol. 2. M., 1955.
4. Ushinsky K. D. *Man as a subject of education*. M., 1950. T. 9. 628 p.
5. Krupskaya N. K. *Pedagogical compositions*. M., 1959. T. 5. 158 p.
6. Burlachuk L.F. *The Dictionary-directory on psychological diagnostics* SPb.: Peter, 2002.
7. Stones E. *Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching: textbook*. M., 1984.
8. Balaban M. A. *School - Park. How to build a school without classes and lessons*. M., 2001. 208 p.



**ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
материалы международной научной конференции**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 11.10.2016. Заказ 705.

Объем 2,87 Мб Электрон. текстовые данные.(CD-ROM).