



ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции*

Выпуск 15

Тверь 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»
Институт педагогического образования
и социальных технологий

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции*

30-31 марта 2017 года

Выпуск 15

ТВЕРЬ 2017

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я431
Т65

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, доктор педагогических наук, профессор,
директор Института педагогического образования и социальных
технологий;
Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук

Т65 Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – Вып. 15. – 176 с.

В сборнике научных трудов представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященные традициям и новациям в решении приоритетных проблем профессиональной подготовки и деятельности педагога в современных условиях.

Издание адресовано научно-педагогическим работникам, преподавателям высшего и среднего профессионального образования, педагогам сферы школьного и дошкольного образования, докторантам, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов и колледжей.

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я471

© Тверской государственной
университет, 2017
© Авторский коллектив, 2017

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

М.В. Богуславский

Исторический контекст современной российской образовательной политики. 6

М.В. Фирсов, И.Д. Лельчицкий

Приоритетные проблемы исторической реконструкции социально-педагогического процесса..... 11

А.А. Романов

Историко-педагогическое знание в диалоге с современным педагогом..... 16

Н.П. Юдина

Традиционный характер инноваций в образовании..... 21

Н.В. Семенова

Паритет индивидуальных и социальных смыслов обучающихся – условие эффективности образования: взгляд из истории 26

А.Б. Бушев

Этический дискурс и прикладная этика в профессиональной педагогике высшей школы 33

Ю.А. Воронцова

Особенности понятийно-терминологического аппарата педагогики в контексте развития техногенной цивилизации 37

В.В. Алексеева

Развитие речи у детей в детских садах Башкирской АССР(1941–1992 годы). 41

Н.Н. Зубарева

К.Д. Ушинский о взаимосвязи наглядного обучения и местного элемента при изучении русского языка в отечественной школе второй половины XIX века. 46

М.И. Хорькова

Новые идеи о воспитании в экспериментальной педагогике в конце XIX и в начале XX столетий..... 51

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, С. Ю. Щербакова

Пилотный проект программы ERASMUS+«Piloting ECVET to the national system of Russia and Uzbekistan»..... 54

Е.А. Новохатская

К вопросу об управлении формированием эмоциональной устойчивости в становлении личности будущих педагогов..... 58

Т.А. Креславская
Влияние органов студенческого самоуправления на воспитательный процесс и молодежную политику в вузе..... 61

А.А. Кулагина
Учебная задача как основная единица учебной деятельности студентов вузов. 65

С.А. Травина
К вопросу о межпрофессиональном взаимодействии школьного психолога с педагогами..... 70

Г.А. Парахонская
Социокультурная среда регионального вуза 74

Е.С. Тупик
Роль вузов в региональном развитии (на примере Тверского региона)..... 80

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

Е.Г. Милюгина, Е.С. Шмаков
Формирование гражданской идентичности обучающихся как научно-педагогическая проблема 84

А.Н. Соколов
Коллективное музицирование как педагогический ресурс формирования музыкально-эстетического кругозора школьников 90

М.Г. Корнакова
Индивидуальный образовательный маршрут как технология развития музыкальных способностей дошкольников..... 94

Е.И. Лашманова
Проблема формирования досуговой культуры школьников: по результатам диагностики..... 100

О.М. Кузьмина
Из истории восстановления культурно-образовательных учреждений Калининской области в 1943–1947 годах: по материалам архивов..... 104

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Ю.А. Малышева, А.С. Лазарева
Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой..... 110

С.А. Саакян
Экологическая культура студентов института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ 116

<i>О.О. Копкарева</i>	
Формирование представлений о безопасном поведении на дороге у детей старшего дошкольного возраста.....	120
<i>О.Ю. Батурина</i>	
Организация учебных исследований в детском саду и школе.....	124
<i>Г.А. Демурчян С.Ю. Щербакова</i>	
О строгости изложения геометрического материала в учебниках математики для начальной школы	127
<i>Т.А. Лозгачева</i>	
Математические утверждения как средство развития интеллектуальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста	133
<i>А.П. Сильченко</i>	
Ситуационный метод в педагогической технологии.....	139

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА
С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ**

<i>Ю.А. Клейберг</i>	
Метод медиации в сфере образования в тандеме с ювенальной девиантологией как актуальная социальная инновация	144
<i>С.Н. Белова</i>	
Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации	151
<i>А.С. Бысюк</i>	
К вопросу о профессиональной готовности педагога к работе в инклюзивной практике	157
<i>Т.И. Выбиванцева</i>	
Постинтернатное сопровождение детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования.....	162
<i>Л.В. Григорьева</i>	
Работа с сериями сюжетных картинок как средство развития связной речи дошкольника с нарушениями речи.....	169
<i>Е.Н. Шевченко</i>	
Региональный опыт создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях через центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.....	171

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

М.В. Богуславский

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Характеризуется современная российская образовательная политика начала XXI века. Подробно освещается процесс ретроинновационных изменений, произошедших в российском образовании за рассматриваемый период. С историко-педагогических позиций обосновываются основные перспективы и возможные риски осуществления реализуемой в настоящее время образовательной политики.

Ключевые слова: образовательная политика, история педагогики и образования, ретроинновации, советская система образования, рискология.

В настоящее время разворачивается сложный процесс формирования новой стратегии развития российского образования на основе сочетания его традиционных преимуществ и обеспечения конкурентоспособности в современном мире.

Природа рисков в современной системе российского образования, особенность и сложность современной образовательной ситуации в РФ заключаются в одновременном существовании и реализации двух позитивных образовательных стратегий (вестернизаторско-либеральной и традиционно-консервативной), причем построенных на разных идеологических и педагогических основаниях.

Эта проблема на методологическом, теоретическом и прогностическом уровнях концептуально охарактеризована автором в монографиях [1; 2] и цикле статей в ведущих педагогических журналах [3–8].

Парадигма, носящая либерально-вестернизаторский и перспективно инновационный характер, определяет процессы, происходящие в российском высшем образовании (двухуровневая система высшего образования, компетентностный подход, Закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования).

Целеценностные основы либерально-вестернизаторской парадигмы как мировоззренческой базы развития отечественного высшего образования формировались на протяжении двадцати лет – в 1990-е гг. и в первое десятилетие XXI в. Основами выступали:

- признание реализации прав и потребностей субъектов образовательного процесса как доминирующей цели образовательного процесса;
- предельная вариативность типов, видов и форм организации образовательных учреждений и образовательного процесса;
- отсутствие у субъектов образовательной деятельности какой-либо ответственности перед государством, выражающейся, в частности, в вопросах трудоустройства;

– почти абсолютная свобода в осуществлении своей деятельности учреждений и организаций высшего образования при минимальной контрольной роли со стороны государства.

С начала XXI в. руководством Министерства образования и науки РФ был взят курс на полный перенос в отечественную высшую школу западной модели образования – преимущественно американской модели деятельности университетов. Стратегической целью образовательной политики, которой были подчинены все остальные, являлась максимальная интеграция системы российского образования в глобальную западную систему образования.

В этой политике были верно отрефлексированы, определены и частично реализованы основные перспективные позитивные векторы развития системы российского высшего профессионального образования в направлении ее интеграции в глобальное образование.

Среди позитивных направлений деятельности можно выделить:

- создание крупных и суперкрупных университетов;
- нарастающее вхождение элитных российских университетов в престижные международные рейтинги в сфере высшего образования и их динамичное продвижение вверх в этих рейтингах;
- складывание иерархии вузов с выделением в ней кластера привилегированных вузов (национальные, федеральные и исследовательские университеты);
- тренд на возвращение в сферу университетов научно-исследовательской деятельности;
- продуктивные попытки создания в российской университетской инфраструктуре технопарков, бизнес-инкубаторов и других успешно апробированных на Западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства;
- привлечение к преподаванию известных зарубежных специалистов;
- поощрение международной интеграции российских и зарубежных университетов, реализация программ стажировок преподавателей и студентов, проведение и участие в международных конференциях и исследовательских программах;
- значительный рост публикаций российских ученых и профессорско-преподавательского состава в международных информационных базах.

Вместе с тем такая политика в целом не дала ожидаемого прорыва. Более того, по последнему индексу ООН «Развитие человеческого потенциала», где оценивается вклад государства, Россия переместилась с 34-го на 71-е место.

В данной связи на протяжении 2013–2017 гг. при признании универсальных критериев и целей глобального развития мировой цивилизации у государственной власти *формируется целевая установка на изменение стратегии развития российского образования*. Приоритетной задачей становится его построение на национально-традиционно-консервативной основе как альтернативы в значительной мере идеологически исчерпавшей себя либерально-вестернизаторской модели, которая встречает нарастающую критику и усиливающееся сопротивление педагогической общественности.

Очевидно, что базовые ценности, лежащие в основе одновременно реализуемых сейчас стратегий развития российского образования, противоположны. Это создает ситуацию повышенных рисков в осуществлении российского образования.

В современной образовательной практике реализуются различные виды инноваций. Наряду с проективными инновациями в настоящее время все более проявляются так называемые ретроинновации. При этом подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное образование «возвращаются» после определенного исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

В данной связи отметим, что в настоящее время мы *переживаем вторую ретроинновационную волну в сфере образования*. Первая произошла в 1990-е гг. и заключалась в возвращении в отечественное образование утраченных феноменов дореволюционной России. Так, в российское образование после более чем 70 летнего перерыва вернулись лицеи, гимназии, в том числе и классические, прогимназии, воскресные и церковно-приходские школы, институты благородных девиц и пансионы. Обратим внимание, что содержание этой ретроинновационной деятельности в основном сводилось к возвращению названий и отчасти форм и содержания деятельности образовательных феноменов прошлого, в незначительной степени воспроизводя их целецеленностную основу.

В современной реальности педагогические консерваторы апеллируют уже не к дореволюционной традиции, а к советской, точнее позднесоветской. Представляется, что «золотой век» продуцируемой в настоящее время неоконсервативной парадигмы относится к историческому времени второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в.

На протяжении 2013–2017 гг. в российском образовании происходили:

- обоснование необходимости осуществления систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической и военно-патриотической направленности (Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» принята Правительством РФ 30 декабря 2015 г.);
- возрождение ритуала исполнения Государственного гимна и подъема флага РФ в День знаний 1 сентября;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм ГТО;
- восстановление системы спортивных школ, школ Олимпийского резерва;
- восстановление добровольных физкультурно-спортивных обществ;
- воссоздание юнармейского движения;
- пересмотр идеологии ФГОС, подготовка к введению предметных стандартов по отдельным дисциплинам;
- предстоящее установление по каждому предмету только трех учебников на основном, базовом и профильном уровнях;

- возвращение в учебный план астрономии с сентября 2017 г.;
- осуществление вновь профориентационной деятельности со школьниками;
- законодательное восстановление трудового воспитания и общественно – полезной деятельности школьников;
- воссоздание трудовых бригад в сельских школах;
- введение в 2020 г. в качестве обязательного в рамках ЕГЭ экзамена по истории, создание единого комплекса учебников по отечественной истории;
- формирование «Российского движения школьников»;
- введение единой региональной школьной формы;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет социально значимых показателей («Золотой значок» ГТО, участие в волонтерской деятельности, туристско-краеведческая работа и т.п. дают по 1 дополнительному баллу за показатель, учитываемый наряду с результатами ЕГЭ при поступлении в вуз);
- использование потенциала Дворцов пионеров, Станций юных техников при осуществлении дополнительного образования;
- воссоздание образовательных комплексов (детский сад–школа) и др.

Как видно такая ретроинновационная направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает последовательное и полное восстановление всего позитивного, что было в советской системе образования второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в., но оказалось последовательно исключенным из системы российского образования в 1990-е гг.

Вместе с тем провозглашенный в качестве стратегического курс на возвращение всего позитивного, что было в позднесоветской системе образования при переводе этого тезиса из сферы деклараций в область реальной образовательной политики, выдвигает ряд сложных и неоднозначных вопросов и порождает серьезные риски.

1. Какой собственно потенциал советской системы образования, кроме простого переноса из прошлого в настоящее названий ретрофеноменов предполагается задействовать, на что реально можно опереться?

2. Какие уроки следует извлечь из исторического опыта осуществления позднесоветской системы образования?

3. Какие существуют ограничения и риски при реинкарнации позднесоветской системы образования в современных российских образовательных реалиях?

Не претендуя на полноту раскрытия этих неоднозначных проблем, выскажем свою позицию.

1. Прежде всего, должен быть задействован потенциал, а также средства, способы, формы и методы его реализации, связанные с фундаментальным характером содержания общего среднего образования; гражданской и патриотической направленностью социально-педагогической и воспитательной деятельности; в основном, бесплатная и социально справедливая внеурочная и внешкольная образовательная деятельность, равно как и способы материальной и социальной поддержки учащихся из малообеспеченных семей. Разумеется, в

полной мере должен быть востребован педагогический и социальный потенциал детских и юношеских общественных организаций (октябрята, пионеры и комсомольцы).

2. Необходимо сохранить существующие сейчас вариативность и профильность образовательных учреждений и образовательной деятельности. Именно стремление «хорошо научить всех всему», отсутствие дифференциации и профильности, построение образовательного процесса и образовательной деятельности без учета интересов и склонностей обучающихся, направленности их познавательных интересов – наиболее негативные характеристики советской системы образования в 1970-е – 1980-е гг. Такая образовательная политика всеобщей унификации и единообразия непосредственно исходила из более общего политического курса на противодействие любой дифференциации советского общего, которое должно было оставаться монолитным.

Для реального, а не декларативного возвращения феноменов советской системы образования существует ряд серьезных рисков и ограничений. Назовем наиболее значимые из них. 1) Материальные ресурсы, на которых базировалась советская система образования, были значительно мощнее, чем современные финансовые возможности. 2) Советское общество было социально единым, в противовес современному существенно материально, социально, политически и религиозно дифференцированному российскому социуму. 3) Советский учитель был подвижником и альтруистом, что, конечно, в массовом масштабе не характеризует современный педагогический корпус.

Все это подчеркивает необходимость серьезного научного, содержательного, методического и организационного обоснования осуществляемой ретроинновационной деятельности в сфере российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М.В., Кудряшёв А.В, Милованов К.Ю. Стратегии модернизации российского образования в первой трети XX века: монография / под ред. чл.-корр. РАО, д-ра пед. наук, проф. М.В. Богуславского. М.: ИСРО РАО, 2017.
2. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
3. Богуславский М.В. Разработка и реализация стратегий развития образования в педагогике Российского Зарубежья в 1920-е – 50-е гг. XX века // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4. С. 22–34.
4. Богуславский М.В. Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. 2014. № 6. С. 15–26.
5. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Изв. Российской Академии образования. 2014. № 1(29). С. 39–45.
6. Богуславский М.В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 6(91). С. 43–47.
7. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI в. // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. 2014. № 1. С. 5–11. www.pmedu.ru
8. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО, 2013. № 4. С. 5–20. www.pmedu.ru

Об авторе:

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

М.В. Фирсов

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет, г. Москва

И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Осуществление исторической реконструкции социально-педагогического процесса имеет большое значение для понимания особенностей социальной педагогики как области познания, практики и образовательной деятельности. В современном социально-педагогическом познании существуют различные подходы, в немалой степени они зависят от научных традиций и сложившихся национальных научных школ, своеобразия практики социальной педагогики, социально-культурных и социально-экономических реалий страны.

Выяснение генезиса процесса, архетипических моделей, способов описания является приоритетными теоретико-методологическими проблемами социальной педагогики, в осмыслении ее места не только в системе педагогических наук, но и в системе социального гуманитарного знания.

Ключевые слова: *социально-педагогический процесс, социальная педагогика, институционализация социальной педагогики, парадигмы ретроспективного анализа социально-педагогического процесса.*

Типология подходов к осмыслению истории социально-педагогического процесса

В современном отечественном и зарубежном познании сложились представления о социальной педагогике как *трансверсальной области* познания и практики. Немецкий ученый П. Вельш, его обозначил как процесс, включающий в себя перманентное пересечение дисциплинарных границ между различными областями знания с целью синтеза необходимых знаний относительно определенной постановки вопросов и проблем [15, с. 484].

Термин «социальная педагогика» объединяет различные измерения социально-педагогического процесса, который эволюционировал в течение многовековой цивилизации, где своеобразным образом изменялась не только содержательная сторона практики, но и система представлений, что, в свою очередь отражалось, в исторических формах предметного языка.

Европейские исследования на рубеже XX–XXI вв. формируют свои представления вокруг следующих областей социальной педагогики, которые и составляют ее предметное поле: социально-педагогическая теория, социально-педагогическая практика, социально-педагогическое образование. В своей совокупности эти области определяют современное состояние социально-

педагогического процесса на уровне дискурсивных представлений и практик, не только в западной цивилизации, но и в России.

Процесс институционализации социальной педагогики имеет свою точку отчета в исторической ретроспективе, но здесь нет однозначного подхода к генезису данного процесса. В связи с этим приоритетной представляется проблема осмысления архетипа социально-педагогического процесса, который будет изменяться в процессе институционализации, принимая исторические формы познания, практики и направления образования. В данном контексте можно обозначить три подхода, определяющие, по существу, векторы развития социально-педагогического процесса.

Номинативный подход, где точкой отсчета служит понятие, которое идентифицирует сложившийся процесс. Этот подход характерен для европейских исследователей, которые рассматривают генезис социальной педагогики с оформления номинации и понятия. Условно такой подход можно назвать «синхроническим», когда процесс явно осознается и интерпретируется в современных социальных условиях.

В этой связи можно говорить о немецких традициях социальной педагогики; предложенное К. Магером понятие считается своеобразной вехой в становлении нового научного педагогического познания [6–8].

Данная традиция характерна и для исследователей Нидерландов и Франции. Она идёт соответственно от традиций Э. Дюркгейма, Г. Кронье, определивших подходы в области социологии образования. В середине XX в. социально-педагогическая практика и познание начинают оформляться вокруг концептов «социопедагогики» как самостоятельной парадигмы педагогической теории и технологии.

Национальный подход связан с национальными традициями исторического осмысления социально-педагогического процесса. Здесь точкой отсчета выступает практика взаимодействия государственных и конфессиональных институтов и частных лиц с детьми и подростками как неким целостным сообществом, которому необходимо воспитание, образование, помощь в трудной социальной ситуации. Причем в данном подходе определяются национальные исторические рамки зарождения социально-педагогического процесса, которые не коррелируются с другими социальными процессами.

В *британской исторической модели* процесс осмысления социальной педагогики связывают с активизацией деятельности в середине XIX в. гражданского общества и евангелических общин в отношении детей из «социальных низов». Социально-воспитательная и образовательная практика осмысляется в контексте социально-исторических процессов развития промышленного капитализма в Британии. Перевоспитание детей пролетариата через различные типы учреждений на основе представлений об идеальном рабочем классе в быту, на работе и в «религии» становится ведущей идеологемой и практикой социально-педагогического процесса [11].

В *российской традиции* в подходах к социальной педагогике, несмотря на то, что в центре внимания исследователей лежат процессы социального

воспитания, проблемы социального образования и помощи находят отражение в исторической реконструкции социально-педагогического процесса. Здесь истоки отечественной модели социальной педагогики ищут в глубокой древности, в родовом обществе, в недрах этнической культуры и социума, связывая их с современным состоянием социальной педагогики [3].

Цивилизационный подход – генезис процесса осмысляется в контексте глобальных процессов и явлений. Так, изучение эволюции социальной педагогики с позиций цивилизационного подхода осуществляется в ракурсе широкого исторического контекста – от Античности до современности, при этом в сферу данного рассмотрения включаются как национальные тенденции социально-педагогического процесса, так и мировые тенденции. Причем осмыслению подвергаются не только эксплицитное состояние социально-педагогического процесса, но и его имплицитное состояние, когда только формируются институты социального воспитания, образования, помощи в отношении тех или иных социальных групп [1; 14].

В табл. 1. отражены существенные отличительные характеристики, которые присущи данным подходам.

Таблица 1

Основные подходы к историческому осмыслению социально-педагогического процесса

Номинативный подход (понятийный вектор развития)	Институциональный подход (национальный вектор развития)	Цивилизационный подход (мультикультурный вектор развития)
Осмысление процесса через понятийную парадигму Описание сложившихся форм исторической практики и теоретического познания Основное внимание в исследованиях уделяется исторической динамике социально-педагогических теорий	Осмысление процесса на основе национальных познавательных традиций Описание национальных имплицитных и эксплицитных форм воспитательной, образовательной практики и познания и помощи Поиск исторических закономерностей, исходя из национального социально-исторического контекста	Осмысление социально-педагогического процесса в рамках цивилизационного процесса Описание различных исторических форм познания и практики как единого процесса, характерного для всех стран

Основные парадигмы ретроспективного анализа социально-педагогического процесса

Современные исследователи, как отечественные, так и зарубежные, рассматривают различные исходные положения, лежащие в основании историко-педагогической реконструкции социально-педагогического процесса. Среди них выделяют и социальное воспитание, и попечение, и социализацию, и социальное обучение.

К настоящему времени сложились три основные парадигмы исторического осмысления социально-педагогического процесса:

– «*континентальная традиция*», в которой познание и практика формируются вокруг концептов социальной интеграции и социализации, где важнейший вектор развития человека связывают с обществом [12];

– «англосаксонская традиция», где парадигмы познания и практики осуществляют поиск механизмов устранения социального неравенства и барьеров в обществе, основной акцент делается на предоставление широкого спектра помощи человеку в трудной социальной ситуации [8];

– «традиционная модель» – осмысление человека в контексте существующих исторических реалий, которые необходимо преобразовать посредством воспитания и образования. В основе холистический подход, когда человек осмысливается в единстве природного и социального, духовного и материального, развития и стагнации и т.д., данная традиция идет от Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, П. Наторпа, Дж. Дьюи до П. Фрейре, П. Мак-Ларена, И. Иллича и др. [4; 5; 10; 13].

Многообразие подходов к осмыслению социальной педагогики объясняется доминированием в современном социально-педагогическом познании ориентаций на естественно-научные дисциплины с их предметно-объектными связями, поиском закономерностей, выстраиванием относительных принципов. Поиск решения проблем социальной педагогики на основе сциентистской парадигмы и дает весь тот спектр подходов, которые затрудняют выход на модели институционализации социальной педагогики как области познания, практики и образования, осложняют видение ее своеобразия в системе различных областей познания.

Одним из решений данной проблемы может быть подход, позволяющий рассматривать социально-педагогическую деятельность не в парадигме педагогических или гуманитарных наук, а в логике социально-прикладных наук, предложенных датским социологом Бентом Фливергом.

Б. Фливерг полагает, что современные области социального познания, к которым мы относим социальную педагогику, можно моделировать, исходя из аристотелевских подходов к различным типам знания. Исследователь предлагает социальное познание моделировать не на основе таких типов знания, которые сегодня принимаются в качестве образца в гуманитарных науках, «эпистеме» (поиски универсального знания) или «техне» (знания ремесел и искусства), а исходить из типологии идеи «фронезиса».

Идею фронезиса Аристотель связывал с «практической мудростью», позволявшей человеку принимать верные решения в различных жизненных ситуациях. Такой подход позволит изменить, как полагает Б. Фливерг, отношения к наукам об обществе, которые выстраивают свою методологию по принципам естественных наук и «точных наук» [2].

В связи с этим вполне обоснованно полагать, что социально-прикладные области познания должны изменить всю методологию исследования. Традиционно они строят методологию исследования, исходя из принципа «сверху вниз», когда теория накладывается на практику. Методологические установки фронетического познания меняют вектор исследования, исходя из принципа «снизу вверх», тогда теория не прикладывается к практике, а ориентирована на действие, которое «определено реальным контекстом».

Большое внимание исследователь уделяет «точкам напряжения», где сталкиваются властные отношения с реальными общественными проблемами,

изучаемые исследователями. Проблематизация становится потенциальным конфликтом, разрешение которого возможно в гражданской позиции ученого, он является социальным актором, влияющим своим исследованием на ее изменение в обществе.

Отталкиваясь от концепции Бента Фливерберга, социальную педагогику можно отнести к социально-прикладным наукам, где достижение «практической мудрости» в реальной исторической жизнедеятельности становится сущностью познания, практики и индивидуального личностного развития, что и определяет специфику ее векторов становления в исторической перспективе.

Отсюда фронезис в социальной педагогике можно понимать, как процесс формирования социального опыта жизнедеятельности человека на основе нравственных и ценностных норм общества на различных стадиях индивидуального развития через исторические институты социального обучения, воспитания, образования и попечения.

Исходя из данных посылов, осмысление социально-педагогического процесса в исторической перспективе можно осуществлять по следующим направлениям, отраженным в табл. 2.

Таблица 2

Основные векторы осмысления социально-педагогического процесса

Вектор познания	Вектор практики	Вектор личностного развития
<p>На уровне коллективного развития осуществляется поиск нормативных социальных действий на основе этических императивов сообщества и общества.</p> <p>На уровне индивидуального развития осуществляется познание социального действия, применительно к конкретному социально-педагогическому случаю</p>	<p>В центре внимания практики осмысление и конструирование таких социальных действий, посредством социального образования и социального воспитания, которые содействовали бы индивидуальному и/или коллективному благосостоянию, справедливости, свободе, правам человека</p>	<p>«Практическая мудрость» применительно к личностному развитию связана с общественной потребностью и необходимостью социально-ролевого развития человека в условиях постоянно изменяющегося социума</p>

Исходя из данных установок, «практическая мудрость», воспроизводимая обществом и сообществом в контексте социально-педагогического процесса через исторические институты социального образования, воспитания обучения, и будет предметом анализа в той или иной исторической парадигме применительно к процессу институционализации социальной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев В.И., Савченко Т.А. История социальной педагогики. Магадан: Изд-во СВГУ, 2011. 447 с.
2. Романовский Н.В. Фронезис в концепции Бента Фливерберга. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/05/18/1271955753/Roma>
3. Ромм Т.А. История социальной педагогики. Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 346 с.
4. Cameron C. Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's

- residential care // J. of Social Work. 2004. V. 4, № 2, P. 133–151.
5. Dewey J. (1916) Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1966 edn.
 6. Hämäläinen J. Social pedagogy as a meta-theory of social work education // International J. of Social Work. 1989. V. 32(2), P. 117–128.
 7. Kronen H. Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs (Social Pedagogy: History and meaning of the term). Frankfurt: Haag & Herchen, 1980.
 8. Lorenz W. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy // British J. of Social Work. 2008. V. 38, P. 638.
 9. Lorenz W. Social Work in a Changing Society. London: Routledge, 1994.
 10. Otto H-U., Thiersch H. Handbuch Sozialarbeit // Sozialpädagogik (Gebundene Ausgabe). München: Reinhardt, 2005.
 11. Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A. and Wigfall V. Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification // Briefing Paper. June 2005. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
 12. Stephens P. The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory // Child and Family Social Work 2009, V. 14. P. 343–351.
 13. Pestalozzi J.H. Leonard and Gertrude. Memphis: General Books, 2010.
 14. Smith M.K. «Social pedagogy» in the encyclopaedia of informal education. URL: <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>
 15. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. 484. s.

Об авторах:

Фирсов Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, mihail_firsov@mail.ru
Лельчицкий Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГОМ

А.А. Романов

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Рассматривается значение историко-педагогического знания в современной системе педагогического образования, в решении проблемы повышения профессиональной подготовки педагогов. Ставятся вопросы о возможных путях мотивации студентов к изучению историко-педагогического наследия.

Ключевые слова: *история педагогики, педагогическое образование, интерес и мотивация студентов, историческая преемственность, традиции, педагогическое прогнозирование.*

Эпоха начала XXI в. актуализировала укрепление аксиологических оснований культуры диалогического типа, развивающейся в общественных условиях, в корне отличающихся от образовательных и социокультурных условий предыдущих веков. Современные проблемы воспитания и обучения стали рассматриваться не традиционно, как передача опыта, а в логике совместного жизнетворчества детей и взрослых, построенного по принципу диалога, человеческого равноправия [1, с. 13; 4, с. 5–6].

Педагогика сегодня, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новых вызовов, идущих уже из будущего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. В этой ситуации особое значение приобретает изучение историко-педагогического наследия, которое помогает педагогической науке обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнестись к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению сегодняшнего образования, наполняемого новыми смыслами.

В педагогике преемственность рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечиваются и реальность традиции, и важность ее как механизма осуществления исторической преемственности, и эвристичность как инструмент педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования [1, с. 19; 9, с. 5].

Продолжающееся много лет реформирование высшей школы так и не установило место историко-педагогических дисциплин в системе педагогического образования. Переход на уровневую систему высшего образования лишь добавил вопросов в определении их роли в формировании профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. Большинство известных деятелей педагогического образования в предыдущие столетия говорили о необходимости историко-педагогических знаний, тем не менее споры продолжаются и сейчас, но лишь на другом уровне осмысления.

В преподавании историко-педагогических дисциплин важно даже не количество выделяемых часов (явно недостаточное) или специфика подбора материала в зависимости от специальности, а общие подходы в решении задач того или иного учебного курса, ориентированные прежде всего на мотивацию, повышение интереса студентов к изучаемому материалу.

Особую роль в решении этой проблемы играет понимание студентами универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли как междисциплинарной науки, охватывающей фактически всю социокультурную динамику общества, в мировоззренческой и профессиональной подготовке специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей, осознать масштаб деятельности великих просветителей, выявить и проследить традиции в образовании. Только через освоение историко-педагогического знания возможно представить в целостном виде процесс развития идей о природе человека и назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая,

гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики; педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества) и др.

Всегда активно дискутируется проблема развивающегося человека, природа его сознания и базовых ценностей в разные исторические эпохи, в разных цивилизациях и культурах. Студентам интересны исторические параллели, особенно при обсуждении каких-либо инвариантных идей. Рассматривая развитие аспектов педагогической антропологии, они узнают, например, что в кризисное время начала XX в. по пониманию содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений. Через столетие, снова в очень непростое время, заметны попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Одновременно делается вывод, что вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

Важнейшей проблемой остается осознание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической деятельностью. Большой трудностью для студентов является ознакомление с категорией пространство – время, поэтому их нужно учить историческому видению, способности путешествовать по цивилизациям и эпохам, понимать, что далекое может быть совсем рядом, оно понятно, противоречиво, интересно. Более того, доводить студентов до мысли о невозможности без истории педагогики решать педагогические задачи сегодняшнего дня.

Наиболее эффективны в мотивации студентов творческие задания, рефераты, курсовые и другие исследовательские работы. Обращенные к историко-педагогической тематике, они направлены на решение следующих исследовательских задач: научную реабилитацию, переоценку имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов (К.Н. Вентцель, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов и др.). Установление значимости для развития педагогики идей известных врачей и физиологов (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.А. Сикорский и др.). Здесь же мы говорим о возвращении в научный оборот наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода.

Многоаспектным направлением историко-педагогических исследований, вызывающим живой интерес студентов и преподавателей, может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Например, в начале 1980-х гг. в условиях системного кризиса всего общества начинаются попытки вывести образование, прежде всего общеобразовательную школу, из кризиса, но начавшиеся волюнтаристскими методами реформы его только усугубляли. Работавшая в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур. Главной причиной

бесперспективности начатой школьной реформы, ее умирания была обращенность ее в прошлое. Вектор развитию школы, новым реформам задали во многом именно гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, осознание необходимости опоры на них в новой исторической ситуации развития России. Сделано это было группой ученых-единомышленников, психологов и педагогов, среди которых лидерами стали историки педагогики Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад.

Занятия по педагогике и истории педагогики о таких ученых и просветителях всегда проходят с повышенным вниманием. Студентам интересны люди, которые могли уловить запросы времени, понять сигналы, идущие из будущего, установить имеющиеся аналогии в опыте прошлого, думающие о самой науке и ее будущем, а не о конъюнктурных или сиюминутных приобретениях. Говорить о таких людях можно беспрестанно много, слишком широк круг их интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само восприятие мира и отношений между людьми. В результате студенты приходят к мысли, что герои существуют не только в мифах и легендах, но и в данную эпоху. К таким героям, безусловно, относятся Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад. Интересны их биографии, удивляющие примерами яркого проявления таланта и гениальности на разных этапах жизни, граничащие с занимательными придумками и легендами. Однако внимательный читатель сразу понимает, что именно судьбой таким людям предначертано было стать великими и выдающимися Реформаторами [3; 6; 12; 14]. Проблемы в сегодняшней системе воспитания объясняются, в частности, тем, что отказ от воспитательной функции школы в конце XX в. ярко проявился в отторжении молодежью традиционных ценностей в начале XXI в. Поэтому приходится говорить о необратимых изменениях социально-психологического портрета современного молодого человека в России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании. При этом исторический опыт в состоянии подсказать педагогам путь воспроизводства культуры и человека-гражданина обновлённой России.

В 2016 г. мировая и отечественная научная общественность широко отметили 120-летие со дня рождения Л.С. Выготского, материалы конференций разных уровней стали прекрасным подспорьем в работе педагогических кафедр. Культурно-историческая теория выдающегося психолога позволяет лучше понять процесс естественного созревания ребенка, протекающий одновременно с процессом овладения культурой, способами поведения и мышления. Главным источником развития личности ребенка становится сотрудничество с другими людьми, а важнейшей чертой сознания является диалогичность. Сознание развивается через диалог ребенка со взрослым либо диалог взрослого со взрослым.

Понимание основ культурно-исторической теории дает возможность перейти к разговору о культурно-исторической педагогике, беседовать и размышлять о проблемах целостности и ценности образования, о примате

духовного над материальным, о том, что существование в культуре есть не что иное, как непрекращающийся диалог с теми, кто жил и творил до тебя [15]. Педагогическое прошлое через механизм традиции влияет на педагогическое настоящее, а через него неизбежно и на педагогическое будущее, поэтому так важно научиться использовать достаточно весомый прогностический потенциал историко-педагогического знания [8].

В педагогическом образовании необходима прежде всего интеграция философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания для получения интегрального результата (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая целостный образ Сократа, Платона, Аристотеля и т. п.). Историко-педагогический компонент может (и должен) использоваться на всех этапах педагогического образования. История педагогики для педагога содержит такую же широкую палитру смыслов, как и образование в целом для человека образовывающегося [11].

В 2017 г. педагогическая общественность будет вовлечена в значимые научные события, посвященные 425-летней годовщине со дня рождения великого педагога Я.А. Коменского. Юбилеи нужны не только для того, чтобы отдать дань памяти выдающимся подвижникам. Педагоги, сверяя свои дела с достижениями предшественников, лучше познают самих себя, выявляя новые грани профессионального дискурса. В историческом наследии все мы должны видеть вечные идеи и ценности, к пониманию которых педагогические герои пытались вести подрастающие поколения [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романов А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 11–24.
2. Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. 2011. № 2. С. 39–51.
3. Романов А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 46–56.
4. Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 5–9.
5. Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3(87). С. 6–7.
6. Романов А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105–111.
7. Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С. 5–9.
8. Романов А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 5–11.
9. Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4(36). С. 5–9.
10. Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2. С. 41–47.
11. Романов А.А. Проблемы современной истории педагогики // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф./ под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012. С. 364–367.

12. Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 65–72.
13. Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1(37). С. 5–10.
14. Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.
15. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 5–14.

Об авторе:

РОМАНОВ Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск», e-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

ТРАДИЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Н.П. Юдина

ФГБАУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Показана связь педагогических инноваций и традиций на основе диалектических связей старого и нового; рассматриваются механизмы взаимодействия старого и нового в образовании.

Ключевые слова: педагогическая традиция, педагогическая инновация, реформа образования.

Пожалуй, нет ни одного социального института, которое так активно бы реформировалось, как образование. Начало этому процессу положила Национальная доктрина российского образования (2000) и последующая Концепция модернизации российского образования (2002). Напомним, что она была рассчитана до 2015 г. и предполагала преобразования по направлениям: педагогические кадры, информатизация образования, доступность образования, качество образования, нормативно-правовая основа развития образования. Нет необходимости перечислять изменения, которые произошли в образовании в рамках реализации Концепции – они известны всем. В данном случае важно, что названные документы определили направления инновационного поиска – создание образовательной системы, которая удовлетворяла бы потребности обновляющейся экономики и динамично развивающегося общества в компетентных специалистах.

Нас интересует проблема скорее метафизическая, чем прикладная: каких изменений можно ждать, если решения об этих изменениях приняты и внедрены «сверху вниз», когда инициаторами выступают государственные структуры. К слову, такой пусть разработки и внедрения новшеств далеко не нов – еще Петр I принимал решения, касающиеся образования, которое бы взрастило поколение реформаторов – «птенцов гнезда Петрова» (А.С. Пушкин), и заложил основы национальной системы образования.

В поисках ответа на вопрос обратимся к сущности педагогических традиций и инноваций.

Предельно общий смысл всякого явления описывает философия. Из ряда философских категорий мы выбрали те, которые отражают статические и динамические характеристики устойчивого развития социальной материи: движение, становление, изменчивость – устойчивость, преемственность, повторяемость, сохранение, новое – старое, развитие, снятие.

Возглавляет составленный ряд категория «движение», обладающая самым объемным значением – способ существования материи, ее всеобщий, абсолютный, неуничтожимый атрибут, через который материя являет свои противоположные характеристики – изменчивость и устойчивость. Изменчивость предполагает превращение, переход из одного качественного состояния бытия в другое. Она связана с устойчивостью и сохранением. Эти категории фиксируют в себе постоянство, пребывание в одном состоянии. Устойчивость как характеристика распространяется на качественно специфические формы движения, состояния и процессы и тоже является универсальной. Устойчивость и сохранение соотносятся с преемственностью. Эта категория называет особую связь между ступенями движения и явлениями феноменов, обеспечивающую сохранение обязательных элементов содержания или структуры меняющегося явления, где необходимым выступает старое, жизнеспособное в новых условиях, без которого невозможно дальнейшее развитие. Преемственность – это способ и условие сосуществования старого и нового, транслирующего во времени и пространстве определенное содержание.

Если устойчивость обуславливает повторяемость старого, то изменчивость приводит к появлению нового. Новое имеет место тогда, когда появляются черты, не имевшие место в предшествующем качестве. Оно соотносится со старым и выявляется при сопоставлении с ним. Единство нового и старого – это противоречие, объясняющее изменения в различных формах материи.

Изменчивость и устойчивость проявляются в развитии – в универсальном свойстве материи и сознания, материальных и идеальных объектов; оно обладает изменчивостью, необратимостью, направленностью – и приводит к появлению нового качества, новых возможностей и нового, более совершенного способа существования.

Снятие соотносится с развитием. Оно предполагает отрицание исходного качества, появившегося в результате предыдущего развития, обозначает прерывность бытия, временное, относительно разрешенное противоречие в рамках общей направленности процесса изменения.

Повторяемость бывает двух видов: полная («дурная»), при которой воспроизводится исходное состояние, исключается направленная динамика, и частичная: она проявляется на разных уровнях изменения явления в его прогрессивном и регрессивном развитии. Основной смысл повторяемости в устойчивости, проявляющей внутренние закономерные связи материи.

Итак, движение – атрибут материи – предполагает полярные состояния: изменчивость и устойчивость. Эти категории представляют собой смысловые доминанты в «категориальных гнездах»: изменчивость – новое, другое; устойчивость – сохранение, инвариант, старое. Преемственность выступает связующим звеном между полюсами, так как дуальна по сути и предполагает и

сохранение качества, и его изменение. К преемственности примыкает повторяемость, поскольку преемственность предполагает повторение качества или явления в их развитии.

Представленный категориальный каркас убедительно показывает, что обновление и сохранение – два процесса и состояния системы, которые существуют только во взаимосвязи и взаимодополнении. Иными словами, мы не узнаем новое, если оно не соотносится со старым. В нашем случае, образовательные инновации не только обнаруживаются в соотношении с традициями, но и надстраиваются над ними.

Чтобы доказать верность высказанного утверждения, обратимся к сущности инноваций как таковых и инноваций в образовании.

Нам предстоит разобраться, в чем сущность инноватики в образовании, что сегодня можно назвать инновационными явлениями и процессами, как инновационные действия связаны с традицией.

Инновационные изменения связаны с принятием и реализацией в жизнь непроверенных решений, которые призваны повысить «рентабельность» существующей системы, что сопряжено с неким риском. Стимулом для начала инновационного поиска является стремление достигнуть высокого результата, а ожидающий в этом случае риск, расставание со спокойной жизнью – обязательная плата новатора за будущий успех.

Инновации в образовании – проблема более узкая, чем инновация вообще, но ее менее сложная, что определено, как нам кажется, сложной природой образования. Вспомним, что сам термин «образование» имеет целую парадигму смыслов и дефиниций, что иллюстрирует не только специфику конструирования понятия в гуманитарном знании, но и многомерность объекта исследования. Образованием сегодня называют и социокультурный институт, и процесс внутренних изменений человека (любого возраста), и профессиональную педагогическую деятельность, и ее результат.

В этой связи становится ясно, что инноватика в образовании – явление неоднозначное. Оно может быть понято только в контексте представлений о связи образования с культурой, с традицией (в том числе и педагогической), с менталитетом, проявленном в индивидуальном сознании педагога-инноватора. Поэтому инноватика в образовании носит цивилизационный и культурно обусловленный характер в том смысле, что свойствен всем локальным и национальным образовательным системам, которые в истоках своих имеют западноевропейскую культурную традицию. Как известно, ее отличает стремление к перманентному обновлению «среды обитания».

Еще одна важная характеристика инноватики в образовании заключается в диахронности. Это значит, что инноватика, новизна – характеристики качества педагогического явления, а не его временной принадлежности. Поэтому инновационная деятельность всегда соотносится с традицией, сравнивается с ней и вырастает из нее.

Исходя из этого, можно говорить о том, что во все времена и во всех странах параллельно сосуществуют образование поддерживающее (которое поддерживает существующий культурный тип) и образование инновационное

(изменяет культурные основы общества). Если вернуться к современному образованию, то можно констатировать, что широкое применение ИКТ есть проявление происходящего культурного сдвига, связанного с появлением новых средств генерации, накопления, хранения и переработки информации, что неминуемо приведет к кардинальным переменам в образовательной системе и породит множество новых традиций. Однако сегодня информатизация образования пока еще происходит в русле и по законам многовековой знаниевой традиции и ограничивается ее сущностными характеристиками. Отсюда и некоторая шаблонность в реализации тех возможностей, которые дают ИКТ образованию. Второй пример «пробуксовывания» инноваций видим в трудном переходе к трехуровневому высшему образованию. Как известно, магистратура не имеет аналогов в ранее существовавшей системе подготовки специалистов и профессиональных кадров высшей квалификации. Успешная реализация задуманных преобразований требует ее идентификации, «вписывания» в привычную систему. Это «недо-аспирантура» или «пере-специалитет»? Есть мнение, и очень распространенное, что в магистратуре мы будем «дотягивать» бакалавров до уровня специалистов. Правда, это мнение бытует среди преподавателей вузов, которые понимают, что бакалавры не удовлетворяют требованиям работодателей. Возможно, что мы имеем дело с консервативностью педагогического сознания. Тем не менее сравнение перечня видов профессиональной деятельности, к которым готовятся бакалавры и магистры по направлению «Педагогическое образование», подтверждают правильность этого мнения. Сравним: для бакалавра обязательна готовность к педагогической и культурно-просветительской деятельности. Магистры должны быть готовы к педагогической научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности. Окончательный выбор видов деятельности, к которым готовится выпускник, определяет образовательная организация, учитывая свои возможности, запросы потенциальных работодателей и потребности обучающихся. Учитель, обучавшийся в специалитете, должен был уметь осуществлять учебно-воспитательный процесс (педагогическая деятельность), разрабатывать учебные и воспитательные мероприятия (методическая и проектная деятельность), перед ним открывалась перспектива карьерного роста «по вертикали» (управленческая деятельность), работы с учащимися, их родителями и разными социальными институтами (культурно-просветительская деятельность). Из этого ряда «выпадает» исследовательская деятельность, однако специалист мог (и может) поступать в аспирантуру без дополнительной подготовки (без уровня магистратуры). Все это подтверждает, что задачи магистратуры и специалитета совпадают в основном.

Нам представляется, что причина в том, что элементы одной традиции волюнтаристски внедряются в иную образовательную традицию, в то время как механизмы распространения педагогических инноваций, как и традиций, носят психологический, а не административно-волевой характер и предполагают личностное выбор между старым и новым, их интерпретацию и принятие нового. Выбор, связанный с процессами самоопределения, является

обязательным условием, системообразующим фактором перехода личности, совершающей его, на новый качественный уровень развития личности. Считаем, что выбор, совершенный в отношении педагогической традиции, выводит на новый уровень и образовательную систему. Осваивая новое содержание, педагог «прочитывает» его и вступает в «диалог». Проявляя свою субъектность как автор культурного текста (в нашем случае – новшества и традиции в образовании), многократно возвращается к нему для лучшего постижения, включает в своей герменевтический круг не только текст, но и порождающие его социально-культурные детерминанты. В результате происходит «объединение» субъектов диалога – традиции, новации и их носителей (авторов). Наступает принятие – особое отношение субъекта к какому-либо объекту. В результате принятия объект перестает восприниматься как чужой и входит в «свой круг»: протест против нового замещается признанием, отрицательные или нейтральные оценки – положительными. Принятие сложного явления, к которым относятся образовательные инновации, предполагает, конечно же, рациональное (осознанное) отношение к ним, а это, в свою очередь, предполагает свободу выбора инноваций.

Как известно, одна из функций научного знания – прогностическая. В рамках наших рассуждений можно задать вопрос: продуктивны ли инновации в образовании? В поисках ответа на этот вопрос нам нужно учитывать пути и способы обновления образования и их направленность. Развитие образования невозможно без его обновления, это аксиома. Поэтому инновационный поиск неизбежен, но именно как поиск, когда авторы, укорененные в образовательную традицию, ищут возможности ее совершенствования. «Вбросы» новшеств извне малопродуктивны. Они неизбежно будут подвергнуты ассимиляции и утратят свое новое содержание частично или полностью. Для внедрения новшества, не поддерживаемого традицией, необходимы такие затраты, которые лишат ее внедрение эффективности. По выражению А. Платонова, «работа пользу съела». По нашему мнению, продуктивна эволюция образования, предполагающая массовый инновационный поиск на уровне педагогических средств, предполагающий комбинацию давно проверенного и нового, творческое переосмысление давно известного и аккомодацию его к новым социально-культурным условиям.

С другой стороны, через инновационный поиск в образовании «проникают» изменения, происходящие в обществе. Именно они во многом влияют на интенсивность обновления существующей системы, поэтому защитить образование от воздействия внешних факторов невозможно и не нужно.

В силу специфики педагогики как области научно-практической деятельности условием результативности инновационного поиска является содружество ученых и практиков, поэтому было бы хорошо, если бы инновационные вбросы в образование подвергались педагогической экспертизе.

Об авторе:

ЮДИНА Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, e-mail: nayudina@yandex.ru

ПАРИТЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ИЗ ИСТОРИИ

Н.В. Семенова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Рассматривается проблема, разрешение которой является, на взгляд автора, гарантом эффективности образования в XXI в. – установление паритета индивидуальных и социальных сил личности и на этой основе – развитие в единстве индивидуальных и социальных смыслов образования для каждого обучающегося.

Ключевые слова: паритет, индивидуальные смыслы, социальные смыслы, образование, целостность личности.

Как показывает опыт общения с выпускниками школ, развитие различных сферы личности, не помогает им обрести индивидуальные и социальные смыслы жизни, деятельности и самого образования.

При этом под индивидуальным мы подразумеваем индивидуальные возможности человека, его физические, психологические, социальные особенности, его особый внутренний мир (начала), максимально глубокое раскрытие которых (превращение в реальные силы) не может быть осуществлено без социализации личности. Под социальным – меру развития человека как общественного существа, степень присвоения общественного опыта [10]. Индивидуализация и социализация – неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития, следствием чего становится его субъектность (способность быть субъектом – В.А. Петровский [7], Н.Е. Щуркова [12; 10], Д.И. Фельдштейн [11]).

Характер отношений индивидуального и социального может быть разным: доминирование, приоритет, акцент одного из этих начал личности. Но наиболее оптимальным Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова считают их паритет. Более того: установление паритетности соотношений индивидуального и социального в процессе образования Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинский формулируют как педагогический закон [1]. При этом идея паритетности прочитывается как сохранение их равной ценности, – позиция, которая единственно может предотвратить нарушение целостности личности в ее «неслиянности» с обществом и одновременно «неотделимости» от него. Предпосылками паритетности индивидуальных и социальных сил детей в процессе их воспитания и обучения предполагаются: отношения к человеку как к ценности; взаимодействие педагогов и обучающихся; достоинство личности педагогов и уважение достоинства учащихся; признание субъектности каждого участника коллективной жизни; признание собственных прав и прав других людей, уважение их как ценности; личностно ценностное отношение к явлениям общественной жизни, ее атрибутам (права, обязанности, нормы, традиции, социальные институты); готовность и способность молодежи стать субъектом собственной жизни и принять на себя ответственность за жизнь общества и свою жизнь.

Решение перечисленных задач становится одним из важнейших, принципиальных условий подготовки детей к продуктивному взаимодействию в обществе и с обществом, взаимодействию, которое было бы продуктивным как для личности, так и для общества, к созданию антропоориентированного общества. Таких традиций в российском обществе нет. Это идеальная модель, стремление к которой, как высшей цели личностного совершенствования, может вывести человечество из того тупика, в который оно попало в ходе своего развития.

Особенности развития идеи соотношения индивидуальных и социальных сил при воспитании детей в педагогике России обуславливались переходом от обоснования паритетности личности и общества, индивидуального и социального – в дореволюционный период к идее и практике приоритетности общества над личностью, социального над индивидуальным – в послереволюционный период. Личность и общество, индивидуальное и социальное в личности рассматривались в российской педагогике дореволюционного периода с позиций их «неслиянности» и неразделимости, что утверждалось антропологической философией (рассматриваются как антиномия и дихотомия), а в педагогике обуславливалось принципом природосообразности (формулируется как принцип природосообразности). В педагогике послереволюционного периода общество, социальное, заняли приоритетную по отношению к личности, к ее индивидуальности позицию, а потому и в педагогике воспитание социальных сил стало преобладающим и оформилось в принцип социосообразности.

Проведенное автором статьи исследование [9] позволило выявить, что важнейшими условиями действительного достижения паритетности индивидуального и социального в процессе воспитания личности являются: обеспечение самопознания, самостоятельности, самобытности детей как источников и факторов сохранения индивидуальности личности в процессе ее отношений с обществом; организация разнообразных видов деятельности для приобретения детьми широкого социального опыта, дающего осознание связи блага собственной жизни с благом жизни множества людей, осознание взаимного принятия людьми обязанностей служения друг другу как необходимости; сохранность и осуществленность свободы личности ребенка в его естественной социальной жизни и в специально организованном педагогическом процессе; свободное и осознанное принятие детьми общих целей как личных, многочисленность и многообразие связей в процессе достижения этих целей, вызывающих чувство сопричастности общему, солидарности с ним и потребности поддерживать их; активность личности в ее восприятии влияния внешних факторов и отношениях с ними.

Образование должно объединить индивидуальное и социальное в личности. В этом видится резерв для преодоления технократизма в научно-педагогическом обосновании и организации образования и педагогического процесса. Утверждение этого взгляда возможно при переосмыслении содержания ключевых педагогических понятий, факторов, условий их действенности и т. п.

Человеческое измерение – это его индивидуальность и социальность во взаимодействии. Ориентир образования на то или иное – нарушение соразмерности.

Именно достижение паритета, как показывает анализ истории и современного состояния образования, следует рассматривать как важнейшее условие для развития человека, семьи, общества, государства и самого института образования. Именно эти направления подтверждаются в Законе «Об образовании в РФ» 2012 г., они же были заявлены в качестве главных ориентиров в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.

Образование в данном контексте рассматривается в следующих ипостасях: как социокультурный институт и как человекообразующий, т. е. создающий неповторимый и целостный в своей многогранности образ человека, способного не только успешно адаптироваться к условиям внешнего мира, но, в большей степени, творчески преобразовывать и себя, и мир вокруг.

Как социокультурный институт образование является искусственным созданием разума и рук людей (общества, государства) для производства и воспроизводства поколений, адекватно воспринимающих окружающий мир, понимающих смысл событий и поддерживающих стабильность этого мира. Поэтому в своем содержании, организационных формах и методах образование всегда отражало представления взрослых (особенно правящих взрослых!) о том, что, какими способами, в какие сроки должны познать подрастающие поколения и какими они должны стать в интеллектуальном, нравственном, физическом отношении. В результате произошло отчуждение школы от ребенка и ребенка от школы. Эти явления критически оценивались в истории образования. Так, например, В.В. Розанов на рубеже XIX и XX вв. [6, с. 4] был убежден, что в искусственных условиях, лишь подражающих природе (природе познания, природе человека), невозможно выработать по-настоящему «живой организм». Причину он видел в том, что «все воспитание получило характер усвоения переданного, т. е. книжный» [6, с. 22]. В результате вместо восприятия с помощью собственных ощущений реальности, ее идей и качеств обучающиеся вынуждены воспринимать чужие ощущения, качества, идеи, предназначенные не для переживания и осмысления, а для механического усвоения в виде абстрактных правил. При этом сама действительность закономерно теряет интерес для них и не раскрываются социальные смыслы. Все это В.В. Розанов связывал с нарушением принципа индивидуальности. Сохранение же индивидуальных сил, этого «драгоценнейшего в человеке и в его творчестве» начала считал возможным только через «соприкосновение» индивидуальности учителя с индивидуальностью ученика [7, с. 92]. Подытоживая эти критические рассуждения, он замечал: «Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что каковы мы – так учим и воспитываем детей. Школа – это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я». Это пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма» [6, с. 168].

На негативные результаты пренебрежения индивидуальностью и ее

развитием, подавления в детях проявлений инициативы, самостоятельности, духовной самодеятельности указывал в начале XX в. В.М. Бехтерев: школа «под названием неудачников выбрасывает в наше общество недоразвитых лиц, неприспособленных к современным условиям общественной жизни» [1, с. 118].

В 1918 г., выступая по поводу проектов реформирования школы, В.В. Зеньковский убеждал работников образования в том, что вывести школу из тупика можно лишь через отказ от отвлеченного интеллектуализма как основного греха «школы учебы» и развитие у обучающихся всех форм активности, творчества. Особый акцент он делал на равнозначности социальных и индивидуальных сил. Эти направления работы он считал взаимосвязанными и взаимообусловленными [2, с. 334].

В 1921 г., уже после революции, в процессе реформирования школы, К.Н. Корнилов вновь отмечал, что, несмотря на реформирование, школа «по-прежнему влияла неблагоприятно как на физическую, так и психическую сторону учащихся: расшатывая здоровье, школа в своей исключительной погоне за знаниями своей мертвящей регламентацией всех проявлений жизни учащихся убивала в них дух творчества, инициативы и общественности» [4, с. 349–350].

В высшей степени много и резко обсуждались недостатки образования в конце XX в. в связи с актуализацией идеи его гуманизации. В диссертационных советах России в целом, в диссертационном совете Дальневосточного государственного гуманитарного университета в частности (г. Хабаровск) защищены десятки диссертаций на эту тему. Главным смыслом исследований Хабаровских научных школ Л.Н. Куликовой и Л.А. Степашко стал поиск гуманных педагогических условий и средств, способствующих реализации гуманных целей в образовании.

Идея гуманизации образования выражена в концепциях и теориях «лично ориентированного обучения и воспитания», «антропоориентированного» и «антропоцентрированного» педагогического процесса. Но, к сожалению, практическая образовательная деятельность редко направлена на раскрытие и стимулирование собственных внутренних потенциалов и сил ребенка, его собственных устремлений, чувств, переживаний, воли, без чего невозможно его становление как личности, т. е. как единства индивидуального и социального.

Учреждения образования изначально были призваны подготовить подрастающее поколение к жизни в определенных общественных условиях, в определенной культуре, вооружив его при этом интеллектуальным и социокультурным опытом предшествующих поколений. Этим целям служило содержание образования, включавшее не только опыт познания, но и традиции, ценности, установки существующего общественного или государственного уклада. Через них учащимся транслировались и определенные нравственные установки, в том числе идея преданности, служения, долга, жертвенности по отношению к обществу и государству, что характерно для всех эпох и стран. Но рефлексия результатов показывает, что без достаточного включения в познание индивидуальных интеллектуальных и эмоциональных сил учащихся эти знания большой социальной значимости не пронизывались личными смыслами и тем

самым не создавали глубоких и устойчивых мировоззренческих взглядов и убеждений.

Центральным смыслом образования в советский период было воспитание поколения, способного реализовать задачи строительства коммунизма. Это поколение должно быть пропитано, как подчеркивала Н.К. Крупская, «коллективистическими инстинктами, ясно понимать, за что борется современный рабочий класс» [5, с. 172–173], понимать и принимать его идеалы. Это молодое поколение должно ясно видеть пути, которые ведут к осуществлению целей рабочего класса, уметь идти по этим путям.

Таким образом, в процессе образования следовало сформировать классовое политическое сознание, дать марксистское представление о законах общественного развития, научить действовать в соответствии с поставленными целями, научить строить общество, идеал которого существовал пока только в теоретических выкладках и живом воображении революционных деятелей. Ядром образования являлись социальные смыслы.

Неэффективность такого одностороннего ориентира для развития как личности, так и самого общества и государства показало не только далекое прошлое, но и текущая история.

Ситуация, тенденции и перспективы развития нашего общества и государства все явственнее показывают необходимость направленности образования одновременно и на социальные, и на личностные смыслы как на равноценные. Так, например, современные философы и социологи обуславливают идею демократизации общества новыми измерениями личности человека, а не прихотью или действиями тех или иных политических деятелей. А для этого необходимо преодоление личной отстраненности и отчужденности, развитие демократического социального самосознания в паритетности с человеческой индивидуальностью. Особо подчеркивается значимость реальной опоры на личную ответственность, личную инициативу, личный вклад каждого в любое дело. Пустое, вне реальных действий, декларирование свободы личности и основ демократии приносит непоправимый вред как личности, так и обществу: люди отучаются мыслить и действовать самостоятельно, ответственно.

При этом все более востребованным становится воспитание у подрастающего поколения аксиологического облика и образа общества, отношения к обществу как к ценности, чувства и сознания того, что только при наличии общества и связей с ним возможно становление и реализация человека как личности и как индивидуальности.

Предпосылкой к расширению демократии является «субъект, обладающий способностью суждения», именно он должен быть перспективой и целью всей социальной, образовательной и правовой политики. Особенного внимания требует воспитание ценностного отношения к демократии, которая должна быть гарантом и защитником свободы каждого человека.

Узкая социальная смысловая ориентация образования (на цели общества или государства) неправомерна и потому, что пренебрегает сущностными характеристиками и общества, и личности, не принимает во внимание того, что

общество – это прежде всего взаимодействия, коммуникации многих конкретных личностей, в процессе которых происходят взаимопроникновение, взаимовлияние человека и общества, их взаимообусловленность. Только в результате взаимодействия рождаются и укрепляются обычаи, традиции, нормы, регламентирующие все сферы жизнедеятельности человека и самого общества. И общество, и люди, составляющие его, одновременно являются и субъектами и объектами, потому изолированно их рассматривать, по меньшей мере, не корректно.

Общество создает нормативные рамки для поведения человека. Невозможность существования и осуществления образования без нормативности должна быть прочувствована, осознана и принята личностью. Для этого в процессе образования человеку должны быть созданы условия для переживания удовлетворенности не от подчинения этим рамкам и нормам, а от успешности взаимодействия с другими людьми и для него, и для его партнеров. Эти рамки и нормы в идеале должны предполагать возможность изменения, и эта возможность также должна осознаваться обучающимися.

Образование в аспекте своей организации призвано быть «гимнастическим залом» (А.С. Макаренко), где каждый получает опыт социальной жизни, развивая свою природную социальность в упражнениях по организации совместной с другими деятельности в установлении при этом разноплановых отношений, подвергая их анализу, принимая или отвергая.

Понятие личности для русских религиозных философов конца XIX – начала XX в. связывалось с ее изначальным единством, целостностью, автономией. Именно этими сущностными характеристиками личности обуславливалось ее благочестие, способность и потребность в подвиге и самопожертвовании во имя общего дела.

С личностью как качеством и уровнем развития индивида и сегодня связывается способность человека взять на себя моральную ответственность за тот или иной выбор, за его последствия, возможность в связи с этим сохранения общечеловеческих ценностей.

В.В. Ильин, например, определяет «личность» как общественный статус, как особую роль и место индивида (взаимодействующего!) в обществе, показатель его встроенности в социум, способность выстраивать стратегию этого взаимодействия на основе одновременно «вменяемости» и «неподопечности» [3].

Атрибутивными характеристиками личности в контексте антропологического подхода оказываются: социальность, свобода, самосознание, стремление к саморазвитию, активность, самобытность и оригинальность творческих актов, устойчивость по отношению к внешним детерминантам, определенность и осознанность ценностных ориентаций, способность и готовность взять на себя обязанности и нести ответственность за собственную жизнь и свои действия в отношении других людей и общества.

Образование, чтобы выполнить так называемый «социальный заказ», не может не ориентироваться на личностное в ученике, оно должно стать вектором, детерминированным как особенностями и потребностями социума,

так и личности, аккумулируя социальное в личности и личностное в социуме, ибо одно не существует без другого. Противостояние личности и общества, противоречия между ними объективно обусловлены, несоответствие их интересов неизбежны, что должно быть осознаваемо образованием и к чему оно должно подготовить своих воспитанников. Задача образования – научить принимать это как закон жизни, как условие и фактор собственного развития и развития общества, состоящего из личностей. Ориентир на личностное требует предоставления реальной свободы, простора для активности, творчества. Однако следует иметь в виду, что эта свобода не должна сводиться к так называемой «школьной свободе выбора», по определению русских философов (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П. Сорокин). Свобода эта состоит в реальной возможности реализации внутренних стремлений и сил самого ребенка, в решении реальных нравственных коллизий по собственному внутреннему призыву. Без такой свободы, по мнению русских философов и психологов, не существует чувства долга и ответственности. Они появляются там и тогда, где и когда человек сам принимает их на себя, по собственной воле. Если говорить в этом контексте о получаемых знаниях, то они должны быть «переварены» собственными силами ученика, его чувствами, только на этой основе может вырастать осознание необходимости их для реальной жизни, а не для отметки или института. Деятельность, в которую включаются в процессе образования дети, должна быть осмыслена ими во всех ее нюансах возможных творческих актов.

На рубеже XX и XXI в. в качестве приоритетных для развития общества ценностей называют: развитый человеческий разум и интеллектуальные способности; воспитание аксиологического облика и образа общества; воспитание потребности в нем как в условии, факторе и поле самореализации; воспитание ценностного отношения к демократии; приверженность всех гуманистическим ценностям; способность и готовность искать и находить основания для духовной общности людей; субъект как ценность для общества; наличие в людях стремления к свободе, любви к свободе; самостоятельность и критичность мышления, способность к самостоятельным поступкам; способность к рефлексии; способность к целеполаганию; признание общества как универсальной общности людей, объединенных материальными, экономическими и духовными целями. Сам перечень этих ценностей предопределяет необходимость достижения паритета социальных и индивидуальных смыслов для личности в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2000. №2. С.11–16.
2. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека / под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Кольцовой. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия. 1996. 347 с.
4. Ильин В.В. Философия: Учебник для вузов. М.: Академический проект. 1999. 386 с.
5. Корнилов К.Н. Естественнонаучные предпосылки психологии. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 1999. 496 с. (Психологи Отечества).
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. М.: Педагогика. 1978. Т. 2. 452 с.

7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д: Феникс. 1996. 508 с.
8. Розанов В.В.(1856–1919) Сумерки просвещения / сост. В.Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. 624 с.
9. Семенова Н.В. Идея о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике 80-х годов XIX – первой трети XX века: монография. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. 395 с.
10. Словарь по социальной педагогике /авт.-сост. Л.А. Мардахаев. М.: Академия, 2002.
11. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 432 с.
12. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 366 с.

Об авторе:

СЕМЕНОВА Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, e-mail: astronom.hbr@mail.ru

ЭТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.Б. Бушев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассмотрены принципы деловой этики и вопросы прикладной этики, значимые для ценностного образования. Практические этические проблемы обсуждаются в курсах журналистики и менеджмента на современном материале прессы. Продемонстрированы истоки этических суждений, значимые для этического дискурса сегодня. Социальная ответственность организации рассматривается в кругу проблем этического дискурса современности.

Ключевые слова: *этика, моральная философия, ценностная педагогика, этика бизнеса, прикладная этика в образовании.*

В педагогической традиции среди многочисленных подходов выделяется и ценностное воспитание – подход, ориентирующий нас на «то, чего мы желаем желать» – на ценности. Велика и значима философская рефлексия над ценностями в моральной философии. Гомер, Гесиод, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур, киники, стоики, религиозные этики, М. Лютер, Кальвин, Фрейд, Витгенштейн, Маркс, Ницше, Шопенгауэр, Кант, Декарт, М. Вебер, наш современник Гусейнов – вот тот набор имен, который прежде всего приходит на ум, когда говорим об этическом дискурсе. Подчеркнем, что здесь мы обращаемся здесь не только и не сколько к профессиональным философам. Значимыми оказываются великие моралисты прошлого – Конфуций, Будда, Моисей, Христос, Мухаммед, Сократ, Эпикур, Ницше, Лев Толстой, А. Швейцер, А. Зиновьев.

Моральная философия представляется важной для аксиологии педагогики. Ведь конечный смысл философии вполне релевантен воспитанию и дидактике – задаваться вопросами о сверхнеобходимом, говорить человеку о самом себе, о морали. Порой этикой пренебрегают, порой злоупотребляют.

Показательна длящаяся дискуссия о совести, о справедливости, о добре и зле, добродетели, нравственном выборе, смысле жизни, счастье, гуманистических и моральных идеалах, сформировавших европейское сознание. Несомненно, что в системе моральных принципов, влияющих на принятие решений, важны категории Добро, Зло, Благо, Честность, Порядочность, Совесть, Профессионализм.

Сформированность этических категорий в процессе социализации приводит нас к критериальным оценкам типа «правильно – неправильно», «справедливо – несправедливо», «гуманно – негуманно», «человечно – бесчеловечно», «законно – незаконно», «нарушает права – не нарушает права», «ограничивает свободу – не ограничивает свободу», «равное положение – неравное положение», «добро – зло».

Традиционно в этических учениях выделяется *метаэтика*, занимающаяся природой морального суждения, истоками этических принципов; *нормативная этика*, которую занимает содержание моральных суждений, критерии добра и зла. Лишь узкое понимание этики заставляет трактовать ее как науку о моральных нормах и требованиях, регулирующих отношения между людьми в сфере профессиональной деятельности. Здесь возникает *прикладная этика* с ее актуальными проблемами войн, прав животных, смертной казни, абортов, эвтаназии.

Прикладная этика – лучший и наиболее рациональный путь начать разговор об этическом выборе личности и ценностных проблемах человека. Так, в расположенном на сайте Би-Би-Си руководстве по этике (Ethics Guide) выделены следующие проблемы: аборты, этика по отношению к животным, смертная казнь, благотворительность, контрацепция, эвтаназия, обрезание, недобровольный брак, ложь, кровная месть, родовая честь, рабство, спорт, насилие, этика войны [3]. Эти проблемы обсуждаются в СМИ, в обществе, значимы в повседневной жизни. Для профессиональной деятельности существенны вопросы деловой этики (наука о моральных нормах и требованиях, регулирующих отношения между людьми в сфере трудовой деятельности), профессиональной биоэтики, христианской этики, этики врача, священника, журналиста, бизнесмена (особенно круг вопросов репутации, пиара и маркетинга), юриста, инженера и т. д., вопросы социальной этики.

Этический разговор сложен. Известно мнение, что в стране три вида морали – советская, дикого рынка, собственно рыночных отношений. Категории этики характеризует динамика. Воровать – плохо, но вот воровать, чтобы накормить семью... Или: как возлюбить соседа, если он вооруженный грабитель?! Современные проблемы этики рассматриваются в трудах М.М. Лучко, А.Я. Кибанова, О.Г. Дробницкого, Л.А. Попова, Ю.А. Шрейдера, М. Оссовской, В.М. Шепеля, Е.Г. Федоренко, М. Вебера, А.А. Зиновьева.

Особенного внимания требует сугубо практическая деловая этика, которая являет собой отнюдь не изобретение организационной культуры XX в. Деловая культура зиждется на аксиомах философской мысли. Уместен здесь, например, такой ряд имен: Пифагор, Аристотель, Платон, святой Августин, Т. Гоббс, Дж. Локк, И. Бентам, Дж.С. Миль, И. Кант, Ж. Руссо, Т. Джефферсон, А. Смит, В. Парето, современные теоретики Дж. Ролс, Р. Нозик.

Принципы бизнеса воплощены в Декларации Ко [1] – ответственность бизнеса, экономическое и социальное влияние бизнеса, этика бизнеса, уважение правовых норм, поддержка торговых отношений, забота об окружающей среде, отказ от противозаконных действий. Затрагиваются отношения между организациями, отношения между организациями и государством, отношения между организациями-производителями и потребителями, отношения между организациями и владельцами (инвесторами), отношения между организациями и местными сообществами, отношения между организациями и окружающей средой. Серьезные моральные проблемы возникают внутри организации – принятие управленческих решений, взаимоотношения между руководителями и подчиненными, служебные разоблачения, положение женщин в организации, взаимные услуги.

Показательна социальная ответственность организаций. Организация – нечто большее, чем экономическая система. Социальная ответственность – добровольный отклик организации на социальные проблемы своих работников, жителей своего города, края, страны, мира [2]. Так, например, сегодня становится ясным, что использование филантропии как конкурентного преимущества компании позволяет связать социальные и экономические цели и улучшить долгосрочные перспективы развития. М. Фридман выступает против социальной ответственности бизнеса. Иного мнения придерживается, например, профессор Гарвардской школы бизнеса Майкл Портер [4]. Ученый говорит о филантропии, ведущей к социальной выгоде. Новая задача филантропии – создание стоимости. Мимо индоктринации этих ценностей деловой этики не может идти профессиональная педагогика высшей школы.

При этом привлекательный образ организации, доверие, увеличивает ее товарооборот, способствует максимизации прибыли. Принципы этики бизнеса заключаются в уважении к закону, честности, верности слову и заключенному договору, надежности, взаимном доверии, социальной ответственности.

Этика чрезвычайно важна для педагогической индоктринации. Ведь этические нормы регулируют моральные взаимоотношения, не обозначенные законодательством. В организации возникают поводы для обсуждения и решения этических вопросов – запрет дискриминации, сексуальных домогательств, высмеивания сотрудников, алкоголя, присвоение собственности, воровство, инсайдерство, разглашение конфиденциальной информации, нарушение законодательства, подарки. Часть этих вопросов регулируется не только этически, но и на законодательном уровне.

Так, например, при профессиональной подготовке журналистов можно акцентировать следующие этические проблемы: детский труд, работа на износ за гроши sweatshops, оплата труда вовремя, бонусы, этическая ответственность перед третьим миром, зеленые технологии, whistleblowers (Ассанж), информация (ВВС, лорд Левесон), этика государственного деятеля (Патреас, Клинтон, Стросс-Кан, Фийон), скандалы в крупных кампаниях – Emron, Olympus, ТНК-ВР, выселение из домов неплательщиков, инвалиды, нарушения прав человека проблемы диссидентов в Китае, копирайт, домашнее насилие, инсайдерство, проблема бизнес-подделок, копирайт Майкрософт, производство

брендовых сотовых телефонов, контрафактная продукция...

При обсуждении рекламных технологий этика связана, например, с таким понятием, как методы недобросовестной конкуренции – распространение ложных сведений, наносящих ущерб репутации или кредитоспособности конкурента, самовольное использование чужого товарного знака, упаковки, внешнего оформления, оказание влияния на решения конкурента с целью приобретения имущества, введение в заблуждение потребителей относительно качества, некорректное сравнение товаров и услуг в процессе рекламной деятельности, недобросовестная реклама – акцент в рекламе на таких качествах продукта, которые в действительности у него отсутствуют или подчеркивание недостатков товара конкурирующей фирмы, которые на самом деле у него может и не быть, любой обман потребителей и заказчиков, приобретение коммерческой тайны конкурента без его согласия, а также самовольное использование или разглашение конфиденциальной информации, монополизм, поиск информации выведыванием, корпоративной разведкой или промышленным шпионажем, навязывание продукции (Майкрософт), жесткая игра с конкурентами, рейдерство, марочное пиратство, проблемы мотивации сотрудников, стиля менеджмента, конфиденциальности, контактов с клиентами, инсайдерства и т. д.

При обсуждении менеджмента современной компании ставится вопрос: этический бизнес – прибыльный бизнес? Как экономические цели компании (максимизация прибыли и капитала) дополняются ее социальными целями? Как соотносятся социальная ответственность и основные показатели эффективности? Что дает деловым партнерам этическая система взаимоотношений между ними? Как на оси *альтруизм – рациональный эгоизм – эгоцентризм* существуют все участники и партнеры организации: СМИ, инвесторы, деловые партнеры, конкуренты, потребители, госструктуры, местное сообщество, каковы проблемы взаимоотношений?

Современные примеры, представленные в масс-медийном дискурсе, могут быть следующие: кампании по отзыву товаров, скандалы в банках, ЮКОС, ТНК-ВР, Olympus fraud и т. д.

Итак, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в высшей школе в круге профессиональных предметов и проблем есть место обсуждению этического дискурса как выхода к этической педагогике – педагогике ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Декларация Ко. http://socio-research.ru/svd/cnt/ru/fldr_mainmenu/fldr_publications/fldr_textbooks/cnv_businessculture/fldr_chap_04
2. Business Ethics. The magazine of Corporate Responsibility: www.business-ethics.com
3. BBC Ethics Guide <http://www.bbc.co.uk/ethics/guide/>
4. Porter M. E. On Competition – Boston: Harvard Business School, 1998.

Об авторе:

БУШЕВ Александр Борисович – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: alex.bouchev@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТЕХНОГЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Ю.А. Воронцова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Рассматриваются изменения педагогической науки и образовательной практики, вызванные динамичностью и техногенностью социальных процессов, а также отражение этих изменений в понятийно-терминологическом аппарате педагогики.

Ключевые слова: *понятийно-терминологический аппарат, понятие, термин, педагогическая наука, образовательная практика, техника, техногенная цивилизация.*

Развитие современного общества по типу техногенной цивилизации (В.С. Степин, [10]), в контексте которого разворачиваются образовательная практика и педагогическая теория, характеризуется динамичностью, увеличением плотности информационных потоков, ускорением процессов глобализации и интеграции образовательных систем, «сжатием» пространства и времени. Если на ранних этапах развития техники человек определял, какой эта техника должна быть, какие его возможности она должна усиливать, то на текущем этапе изменяется сама природа отношений в системе «человек-техника». Техника начинает доминировать, задавать требования к человеческому качеству, определять границы его возможностей, что таит в себе определенные риски и обостряет противоречия в самых разных сферах. Особенно ярко эти противоречия обнаруживают себя в сфере образования, которое из механизма «сохранения и передачи культуры» превращается в механизм «производства личности с заданными техногенной цивилизацией характеристиками», на первый план выходит его формирующая роль.

И практика, и педагогическая теория под воздействием техногенной цивилизации переживают определенные изменения, а понятийный ряд в целом и вводимые в язык науки понятия выступают как индикатор, позволяющий отслеживать и анализировать пути развития педагогической мысли и практики. Рассмотрим проявления этих изменений в образовательной практике, педагогической теории и отражение их в понятийном аппарате педагогической науки.

Все чаще отечественные исследователи в качестве ведущей тенденции современного образования называют многовекторность, вариативность и неопределенность его результатов. Изменения, связанные с развитием техники и информационных технологий, наблюдаются во всех элементах образовательного процесса, начиная с его участников и цели и заканчивая средствами воспитания и обучения. Так, например, изменение способов хранения, обработки и передачи информации, а также развитие цифровых технологий и информационных систем предъявляют новые требования учителю, который перестает быть единственным носителем знания. Они же задают в качестве важнейших качеств педагога умение отбирать и перерабатывать информацию, владение ИКТ-компетентностью, знание закономерностей поведения в социальных сетях и многое другое.

Изменяется состояние и самой педагогической науки, которая, с одной стороны, как социальный институт подчиняется общей динамике социальных и информационных процессов и следует ей, а с другой, – как совокупное, развивающееся научное знание – имеет собственную логику развития, но при этом связана с практикой. И в системе «педагогическая теория – образовательная практика» усиливается разрыв между образованием и наукой, практика задает теории вопросы, на которые последняя ответа пока не имеет, а теория отвечает на вопросы практики, которые та не задает.

Обостряются противоречия и внутри науки. С одной стороны, педагогика пытается отвечать на запросы практики, порожденные техногенным характером социально-культурного контекста, – *внешний вектор* развития, с другой – сохранить себя как гуманитарное знание, наполненное антропологическими смыслами, – *внутренний вектор*.

Оба эти вектора развития влекут за собой определенные риски. Необдуманное следование педагогики социально-культурному контексту в ущерб своим антропологическим основаниям, погоня за инновациями без соответствующего осмысления возможных последствий грозит утратой этих оснований. Подчинение науки собственной логике развития вразрез с социокультурным фоном отдаляет ее от реальности, увеличивает разрыв между теорией и практикой. Оптимальным вариантом видится состояние равновесия между двумя этими векторами.

Другим признаком кризиса педагогического знания является тенденция к нивелированию роли истории, ее обесцениванию для современных условий образования, что объясняется существенно новыми вызовами, с которыми сталкивается общество. Так, в одном из учебников по педагогике для бакалавров автор пишет: «Новые реалии определяют наши пути. Наука, опирающаяся на примеры из прошлой жизни, перепеваящая на все лады песни былых времен, никому сегодня не нужна. Мы живем здесь и теперь, и наша педагогика должна соответствовать реалиям жизни» [8, с. 11].

Безусловно, окружающая человека среда (информационная, социальная, культурная) серьезно изменилась, однако необходимо признать, что педагогическое знание по своей природе является не только «социальным», но и «гуманитарным», а человеческая природа консервативна и подвергается изменениям с большим трудом. Человек по-прежнему существо социальное (для появления «Я» необходимо наличие «Ты»), все также он осваивает мир через деятельность и проходит те же ступени своего психического развития, что и сто-двести лет назад.

Педагогика немыслима без своей истории, поскольку именно история аккумулирует наработанный поколениями опыт воспитания и обучения, составляет основу для саморефлексии педагогической науки, представляет возможность осуществления педагогического прогнозирования и историко-педагогической экспертизы инноваций (М.В. Богуславский [2]). Сама же история педагогики переживает период переосмысления себя, пересмотра границ своего предмета (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов [2; 5]), ревизии и расширения своих функций.

Что касается понятийно-терминологического аппарата, то его состояние привлекает внимание отечественных исследователей уже не одно десятилетие. Но при этом, как отмечал В.М. Полонский: «...мы не имеем единой понятийно-терминологической системы педагогики и образования, несмотря на то, что в теоретическом плане неоднократно предпринимались попытки упорядочить систему, состав и структуру педагогики, проанализировать историю возникновения и развития важнейших понятий» [9, с. 18].

Ранее в публикациях мы называли объективные и субъективные причины неупорядоченного состояния понятийного аппарата педагогики, где к объективным отнесены: 1) гуманитарный характер педагогического знания и 2) множественность источников его формирования [4, с. 41]. Полагаем, что этот ряд необходимо дополнить: помимо названных имеет место еще одна объективная причина – обусловленность понятийного аппарата педагогической науки социально-культурным контекстом.

Специфический предмет педагогики – образование – детерминирован социумом и культурой. Термины, которыми он оперирует, порождаются на фоне соответствующего контекста и определяются им. А это значит, что невозможно осмыслить понятийно-терминологический аппарат педагогики без обращения к социально-культурным реалиям современности.

Так, в рамках внешнего и внутреннего векторов развития педагогики, существующей в условиях техногенной социальной реальности, можно выделить несколько тенденций, свидетельствующих о разных путях и источниках обогащения ее языка:

– благодаря развитию техники и технологий в педагогическом обиходе прочно обосновались такие термины, как «педагогические технологии», «ИКТ-компетентность», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии»;

– широкомасштабное развитие инновационных процессов во всех сферах деятельности породило в образовании такие слова, как «инновации в образовании», «образовательная инноватика», «инновационные процессы в образовании», «инновационное образование»;

– с изменением ценностных ориентаций в обществе, переходом на язык экономики мы познакомились с такими словосочетаниями как «человеческий капитал», «конкурентоспособная личность», «грамотный потребитель», «образовательные услуги»;

– имеют место попытки внедрения новых терминов взамен устоявшихся базовых педагогических категорий – например, «эдукация», «робурсация» (И.П. Подласый, [8]);

– а также попытки обосновать новые области педагогической науки и ввести соответствующие понятия, опираясь на синтез естественно-научного и социально-гуманитарного знания, – например, «фрактальная педагогика», «фрактально-резонансный подход» (А.Г. Маджуга, И.А. Синицына, Е.В. Филипенко, [7]), лингвистики и педагогики «педагогическая семиология» (М.А. Лукацкий, [6]) и т.д.

Интересно, что внутренний вектор, ориентирующийся в первую очередь на антропологические основания самой педагогики, не пытается отбросить историю и значительно реже порождает новые понятия и термины.

В зависимости от источника можно проследить два алгоритма появления новых терминов: в первом случае наука развивается и вырабатывает новое понятие, называет его термином и внедряет в практику и контекст; во втором - понятие рождается в социокультурном контексте, контекст задает теории необходимость осмысления имеющегося явления в педагогическом ключе и внедряет его в теорию, т.е. педагогика не вырабатывает его самостоятельно в своих недрах, а присваивает и осмысливает его. Следует отметить, что второй путь появления новых терминов встречается значительно чаще, что, вероятно, обусловлено практикоориентированным характером педагогической науки.

Между языком и научной мыслью прямая связь, если не получается упорядочить понятийный аппарат науки, то не говорит ли это о том, что и в самой науке есть признаки неупорядоченности? Полагаем, что и теорию, и язык, на котором она говорит, необходимо рассматривать в неразрывной взаимосвязи, а сам понятийный ряд дает нам неисчерпаемый ресурс для осмысления тенденций развития педагогического знания. Язык науки как индикатор при соответствующем анализе с большой долей четкости показывает, к какой цивилизации тяготеет тот или иной автор, какие ценности он если не в явной, то в латентной форме принимает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ан С.А., Ушакова Е.В., Наливайко Н.В. Образование XXI в. в условиях воздействия полярных цивилизаций // *Философия образования*. 2016. № 5. С. 31–40.
2. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография. - М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
3. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. 3-е изд., стер. Дубна: «Феникс+», 2009. 208 с.
4. Воронцова Ю.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики с точки зрения ее истории // *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 14. С. 40–46.
5. Корнетов Г.Б. Концепты «История педагогики», «Педагогическая история» и «Историческая педагогика» в современной науке // *Психолого-педагогический поиск*. 2016. № 2. С. 10–24.
6. Лукацкий М.А. Педагогическая семиология // *Ценности и смыслы*. 2015. № 6. С. 56–64.
7. Маджуга А.Г., Синицина И.А., Филипенко Е.В. Концептуально-теоретические основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания // *Научный диалог*. 2015. № 12. С. 450–459.
8. Подласый И.П. Педагогика: в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика: в 2 кн. Кн. 1: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 404 с. Сер.: «Бакалавр. Академический курс».
9. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // *Педагогика*. 1999. № 8. С. 16–24.
10. Степин, В.С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // *Вопросы философии*. 2006. № 2. С. 16–26.

Об авторе:

ВОРОНЦОВА Юлия Алексеевна – преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, e-mail: yuvoroncova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ САДАХ БАШКИРСКОЙ АССР (1941–1992 годы)

В.В. Алексеева

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»,
г. Уфа

Рассмотрены методы работы с детьми дошкольного возраста в сфере развития речи. Определена роль педагога в формировании правильной литературной речи у детей. Используются архивные данные. Хронологические рамки – период с 1941 по 1992 г. Территориальные рамки – крупный экономический, промышленный, поликультурный регион страны – Башкирская АССР.

Ключевые слова: история педагогики, Башкирская АССР, развитие речи, детский сад, дошкольная дидактика.

Развитие речи ребенка всегда волновало родителей и воспитателей. В настоящее время генезис коммуникативной деятельности ребенка формируется в семье и в дошкольной образовательной организации. Современные педагоги столкнулись с рядом проблем в этом вопросе: у детей отмечается недостаточный словарный запас, неумение правильно и четко говорить. В связи с этим была актуализирована проблема речевого развития детей, что требует обращения к опыту, накопленному воспитателями нашей страны прошлых десятилетий. Рассмотрим, как была решена данная проблема в нашей стране в одном из крупных поликультурных регионов – Башкирской АССР.

Источниковую базу нашей работы составили архивные документы Министерства просвещения Башкирской АССР (Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ), Архивного отдела Администрации городского округа г. Уфы.), доклады воспитателей, исследования отечественных и региональных ученых, монографии, диссертации, учебные пособия. Применялись комплекс теоретических методов (обобщение, сравнение, систематизация, классификация), и система архивно-библиографических методов (библиографирование, конспектирование, цитирование).

Педагогами, рассматривающими историко-педагогические проблемы, являлись Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Джурицкий, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов и др. Среди исследователей Уральского региона, были Т.М. Аминов, М.Н. Фархшатов, М.Н. Фахретдинова, К.К. Тагиров и др. В частности, в работе Т.М. Аминова освещено большое позитивное значение работы министра просвещения Башкирской АССР Ф.Х. Мустафиной [1]. Она более 16 лет руководила системой образования республики, в том числе и её начальной ступенью – дошкольным образованием. Также рассмотрены вопросы генезиса профессионального образования Уральского региона [2].

Вопросами развития речи детей, обучения их грамоте, знакомству с алфавитом, навыками письменной речи занимались такие педагоги и психологи, как В.Ф. Одоевский, Л.Н. Толстой, Ю.И. Фаусек, М.И. Лисина, В. Штейнер, Л.С. Выгодский, Е.А. Флерина и другие. Например, отечественный педагог, государственный деятель, теоретик дошкольного воспитания

В.Ф. Одоевский (1804–1869) предложил свой вариант азбуки для детей от трех лет. Целью пособия, написанного для детских приютов, было научить детей всему, чему обычно их учит мать. Азбука включала в себя следующие разделы: священную историю, катехизис, чтение, письмо, рассказы о вещах, счет, песни. Книгу было рекомендовано изучать постепенно, ориентируясь на понимание детей. Как пишет В.Ф. Одоевский, «лучше десять раз обращаться к непонятному, нежели оставить в памяти детей одни звуки без всякого смысла» [13, с. 73].

Среди авторов диссертационных исследований, посвященные различным аспектам обучению речи детей дошкольного возраста, отметим Л.А. Белашову (формирование речевого этикета) [5], И.И. Андрюшину (развитие речи у детей в трудах Е.А. Флериной [3]), И.В. Чуйкова (формирование действенной речи [14]) и других.

На основании вышесказанного отметим, что вопрос развития речевой деятельности детей привлекает внимание множества педагогов и психологов. Но в историографии исследуемой проблемы не были рассмотрены особенности развития речи детей в отдельно взятом регионе страны. На основе этого проанализируем, как проходило обучение детей в Башкирской АССР в указанный хронологический период.

В первую очередь считаем необходимым отметить, что в годы Великой Отечественной войны территория Башкирской АССР была одним из центров эвакуации предприятий и населения оккупированных районов. В дошкольные учреждения республики прибыло множество детей со всей территории страны. Воспитателями проводилась определенная педагогическая работа согласно нормативным и программным документам. Одним из важных направлений в работе дошкольных учреждений является постановка четкой, правильной речи у детей. Их обучали умению правильно выговаривать отдельные звуки («р», «ш» и др.), владеть необходимым, согласно возрасту, словарным запасом, уметь пересказать прослушанную сказку.

В этот период воспитатели начинают применять в работе новое пособие – подвижные картинки. В дошкольных учреждениях в военные годы проводилась разработка настольных игр на литературные темы в старших группах детского сада [9, л. 15]. С целью развития и обогащения детской речи в эти годы применялся фольклорный материал: сказки, загадки, поговорки, пословицы. На основе него педагоги составили альбомы загадок, поговорок. Они разрабатывали вопрос влияния русских сказок на обогащение словарного запаса детей [10, л. 21.] В детских садах воспитанников познакомили с произведениями современных башкирских писателей: Б.Г. Бикбая, С.Ф. Кудаша, Г.М. Гумерова и др. [9, с. 27].

В следующий этап дошкольного образования в республике применялись различные методики по развитию речи детей. Например, составление рассказа по картинке, умение составлять рассказ на основе личных воспоминаний [11, л. 88]. Проводились дидактические игры по развитию речи. Для развития словарного запаса и воспитания любви к русскому была продолжена работа по чтению и обсуждению с детьми русских народных сказок.

В группе детей старшего возраста, при подготовке к школе, внимание

педагогов было обращено на четкое и правильное произношение, хорошо поставленную разговорную речь. Благодаря этой работе, учителя начальной школы впоследствии отмечали у детей чистую, грамотную речь.

В последующие десятилетия произошло реформирование системы дошкольного образования: детские ясли и детский сад были объединены в одно учреждение: ясли-сад. В эти годы вышла новая «Программа воспитания в детском саду», по которой с 1 сентября 1965 г. начали работу все дошкольные учреждения республики. Согласно новой программе от детей младшей группы детского сада требовалось правильно произносить общеупотребительные слова, шипящие звуки, звук «р», твердые согласные произносить без смягчения. В средней группе дети должны были правильно произносить все звуки родного языка [12, л. 166]. При работе с родителями по разделу «Родной язык» было принято тематически оформлять родительский уголок, проводились консультации для активизации родителей [там же]. Среди важных отличий этого нормативного документа было изменение понятия «подготовительная группа детского сада». Под ней стали понимать группу детей, которых готовили к школе. Знакомили с основами грамматики, учили писать карандашом.

В эти годы меняется подход к обучению детей. Если раньше основной упор был сделан на практическую работу педагога, то теперь, в связи с популяризацией науки и с развитием системы среднего и высшего дошкольного воспитания в стране, воспитатели подходили к новым методам с исследовательской позиции. Прежде чем начать новое направление в работе они подбирали методическую литературу, читали концептуальные основы видных деятелей отечественной педагогики и психологии. Например, в коллективах детских садах г. Уфы была поставлена цель работы – предупреждение и устранения недостатков голоса и речи у детей дошкольного возраста [12, л. 152]. Для этого было создано методическое объединение, на базе которого проводили лекции, давали рекомендации, обсуждали проблемы в работе. Для решения вопроса по проблемам в речи детей была организована встреча с логопедом [12, л. 154–155]. Было отмечено, что при отсутствии систематической работы, в подготовительных группах встречались такие недостатки в речи как плохая артикуляция и дикция, неправильное дыхание.

Педагоги понимали, что развитие правильной и полноценной речи детей возможно только при условии систематического руководства воспитателем. Работу по развитию речевой деятельности детей начинали уже в младшей группе детского сада. Они должны были овладеть общеразговорными навыками (уметь называть игрушки, предметы на картинках, составлять рассказ по картинке) [12, л. 155]. Воспитанников учили правильной речи при чтении сказок. В старших группах дети должны были уметь составлять предложения, прочесть сложное слово, уметь «сопрягать» речь («скажем вместе, как ты услышал»), «отраженная речь» («скажи, как я»). Детей учили вести себя спокойно, не прерывать взрослых [12, л. 160].

Для правильной постановки речи проводили занятия для развития дыхания. Например, педагог брал палочку с привязанным перышком, и по сигналу просил ребенка дуть на нее [12, л. 159]. Обогащали словарный запас

детей через считалочки, стихи, потешки. Проводили занятия на парные звуки «ш–с», «ж–з» [12, л. 161]. Оно заключалось в том, что, например, педагог медленно произносил слово, а ребенок должен был, услышав в слове звук «ш», поднять руку («кошка спит и мышку видит») [12, л. 162]. Для развития слуха дети слушали гудок парохода, жужжание жука, писк комара, чириканье воробья, кукование кукушки, шорох листьев, звук грома.

В последующее десятилетие педагоги продолжали использовать в работе по развитию речи художественные слова, загадки, пословицы, поговорки [4, л. 9]. В эти годы возрастает роль учителя-логопеда детского сада. При дошкольных учреждениях были организованы группы для детей с речевыми нарушениями. В них направляли согласно решению специальной медико-педагогической комиссии, с учетом тяжести в нарушении речи. Эта работа помогала исправить такие частые проблемы, как заикание, неумение правильно выговаривать отдельные звуки и др.

В развитии детей дошкольного возраста большое влияние на речь оказывает подражание речи окружающих. В связи с этим педагоги должны были сами правильно, грамотно говорить, иметь богатый словарный запас. Для решения этой задачи с учащимися Уфимского дошкольного педагогического училища проводилась отдельная работа. Еще в годы Великой Отечественной войны преподаватель рекомендовала им выписывать все непонятные слова. Затем их значение объясняли на занятиях [8]. После окончания училища работа по совершенствованию речи педагогов продолжалась. В 1950-е гг. воспитатели посещали кинотеатры, лекции на различные темы [11, л. 13.]. Они читали художественную литературу, подобранную для сотрудников. Большую роль оказали постановки кукольного театра в детском саду. Педагог, как исполнитель всех ролей, должен был в каждом из персонажей передать его характер. Для этого он овладевал точностью, ясностью, ритмом речи. Было предложено разговаривать с детьми теплым, звучным, гибким, мягким голосом [12, л. 153].

На постановку речи детей оказывают влияние родители. В связи с этим педагоги проводили собрания, беседы, организовывали тематические разделы «родной язык» в родительских уголках. Им рассказывали о важности и пользе художественной литературы в обогащении словарного запаса детей. Рекомендовали устроить для ребенка «уголок книги». Советовали, какие произведения приобретать согласно возрасту детей.

В настоящее время коммуникация как важный навык в социализации детей продолжает привлекать внимание исследователей. Для решения проблемы с нарушениями речи с 1990-х гг. ведется работа по развитию логопатологии [6]. Большое внимание уделяется совместной работе педагогов и родителей. Отмечено, что для правильной постановки речи у детей необходимо три условия: создание необходимой обстановки, развитие собственной коммуникативной компетенции у педагогов, педагогическое просвещение родителей по важности общению в семье. В дошкольном возрасте, как отмечают большинство современных исследователей (В.Н. Макарова [7], Л.А. Белашова [5]), закладываются основы последующего лингвистического

образования человека. Поэтому у детей необходимо сформировать привычку нормы речевого общения.

Таким образом, воспитателями дошкольных учреждений Башкирской АССР была проделана большая работа по развитию речи детей. Много внимания они уделяли расширению словарного запаса с помощью чтения детской художественной литературы. Популяризировали среди родителей идею детской семейной библиотеки. В педагогических коллективах проводилась определенная работа по обогащению словарного запаса воспитателей: устраивали библиотеку-передвижку, читали и обсуждали книги, посещали киносеансы с последующим обсуждением увиденного. Изучение и применение на практике отдельных элементов эмпирической работы педагогов Башкирской АССР поможет и в настоящее время уточнить направление работы по развитию коммуникации детей и избежать отдельных негативных последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов Т.М. Нескучная классика, или Ф.Х.Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 160 с.
2. Аминов Т.М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года): дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2012. 447 с.
3. Андрияшина И.И. Научно-методические основы речевого развития детей и использование художественного слова в детском саду в трудах Е.А. Флериной: автореф. ... канд. пед. наук, М., 2003. 16 с.
4. Архивный отдел Администрации ГО г. Уфы Ф. Р.-796. О.1. Д. 680.
5. Белашова Л.А. Педагогические условия формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста? автореф. ... канд. пед. наук, М., 2004. 21 с.
6. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб: Речь, 2006. 380 с.
7. Макарова В. Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. ... д-ра пед. наук. Орел, 2011. 46 с.
8. НА РБ. Ф. Р-798. О. 8. Д. № 1186.
9. НА РБ. Ф. Р-798. О. 8. Д. 1197.
10. НА РБ. Ф. Р-798. О. 8. Д. 1222.
11. НА РБ.Ф. Р-796 О. 2 Д. 135.
12. НА РБ.Ф. Р-798 О. 9 Д. 4063.
13. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Я. Струминский. М.: Учпедгиз, 1955. 367 с.
14. Чуйкова И.В. Формирование действенной речи у детей старшего дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.

Об авторе:

АЛЕКСЕЕВА Вероника Викторовна – аспирант 2-го года обучения кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru

К.Д. УШИНСКИЙ О ВЗАИМОСВЯЗИ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ И МЕСТНОГО ЭЛЕМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Н.Н. Зубарева

ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей»

Показан потенциал наглядного обучения и местного элемента при изучении русского языка в отечественных школах второй половины XIX в. Значимой стороной публикации является обращение к трудам классика отечественной педагогики второй половины XIX в К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: преподавание русского языка, местный элемент, наглядное обучение

Во второй половине XIX в. в Германии и Швейцарии всеми специалистами была признана необходимость наглядного обучения, эта проблема не дебатировалась, а теоретико-педагогические и методические дискуссии касались только вопроса о том, «должно ли наглядное обучение быть предметом отдельного преподавания или делать преподавание всех предметов наглядным» [6, с. 268]. В России вопрос об использовании наглядного обучения был поднят несколько позже, в 60–70-е гг. XIX в. Сущность наглядного обучения была рассмотрена в работах К.Д. Ушинского, который понимал его как «ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком». Он трактовал наглядное обучение как способ преподавания, облакавший «первоначальное ученье в формы, краски, звуки...», что делало процесс обучения доступным ученику [7, с. 266]. По его мнению, «ход ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли естествен и основывается на ясных психических законах» [6, с. 265–266]. Эти образы воспринимаются учеником в процессе обучения, как под руководством учителя, так и через самостоятельные его наблюдения. В качестве преимуществ наглядного обучения как способа преподавания выделяются его универсальность и естественность. Его могли использовать в работе все педагоги начальной школы, создавая условия для постепенного приобщения ученика к серьезному знанию. Использование предметов, окружающих ученика, при организации наблюдений и проведении бесед было естественным и понятным для детей.

Опираясь на представления Ушинского, можно выделить следующие цели наглядного обучения:

– развитие наблюдательности: «...учить ребенка наблюдать верно, и обогащать его душу ... полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса» [7, с. 267];

– «приучение к мышлению». К.Д. Ушинский отмечал, что на основе материала, предоставляемого «ближайшими, окружающими учащимся предметами», формируются логические умения и навыки. Педагог подчеркивал постепенность и поэтапность этого процесса: «...следует приучить детей отыскивать, перечислять и излагать в порядке признаки предметов,

находящихся у них перед глазами, потом сравнивать между собой несколько знакомых уже ... находя между ними сходство и различие» [10, с. 29];

– «развитие изустной и письменной речи» [8, с. 245];

– «нравственное развитие детей на доступном и понятном им материале реальной жизни, жизни природы и общества» [6, с. 7].

Как уже отмечалось, вслед за упомянутой выше дискуссией, развернувшейся в педагогических кругах Германии и Швейцарии, о целесообразности введения специального предмета «наглядные уроки», или использования наглядности как метода обучения, подобная дискуссия развернулась и в России. Пик ее приходится на период после смерти Константина Дмитриевича, вместе с тем по его работам видно, что он наглядность обучения воспринимал вполне определенно, видя ее потенциал в преподавании многих предметов, и прежде всего отечественного языка и чтения. Возможности наглядности обучения на уроках по этим дисциплинам обусловлено тем, что, как полагал Ушинский, содержание любого предмета учениками наглядно «усваивается ... и выражается всегда в форме слова». Дети изучают окружающий их мир «посредством отечественного языка, и наоборот, мир окружающий ... отражается в нем своей духовной стороной только посредством среды – отечественного языка» [7, с. 262]. Он писал: «В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения следы прожитого горя и прожитой радости, – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» [5, с. 557].

Родной язык для ребенка является лучшим «истолкователем окружающей его природы и жизни». Именно он является важнейшим средством реализации принципа народности в обучении, которому педагог придавал очень большое значение, мастерски подмечая специфику европейских языков, неразрывно связанную с особенностями национальных характеров их носителей: «...принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, ... пойдем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца ... бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина – лучше всех возможных характеристик ... знакомят нас с характерами народов... Вот почему лучшее и ... верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» [5, с. 561].

Ушинский в своих работах также уделил внимание организационной стороне применения наглядного обучения. Он считал, что наглядное обучение должно «предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте, прежде еще, чем ребенок выучится читать» и основу его деятельности должны составлять не столько чтение, сколько вопросы и рассказы со стороны педагога. Само же чтение могло чередоваться с «рассмотрением предмета, толкованиями о самом предмете и маленькими опытами, производимыми тут же в классе», выраженными «в живости и занимательности» [10, с. 25–26]. В процессе обучения наглядность призвана изучаемый материал «дополнять... из непосредственного созерцания», с помощью разнообразных вопросов, обращенных как ко всему классу, так и к отдельным ученикам [там же, с. 27]. Именно в процессе ознакомления и наблюдения за окружающим миром, «природы и человеческой жизни», осуществляется саморазвитие учащихся. Ушинский поднимал вопрос о необходимости преподавания предметов в элементарной школе одним педагогом. Так, он пишет: «...отдайте преподавание отечественного языка одному преподавателю, а преподавание отечествоведения другому, и выходит уже совершенно не то: слово будет без содержания, а богатый материал не оживится словом, и не будет того результата ... не будет богатства мыслей, точности и определенности языка, легкости выражений, ярких конкретных образов, верности действительности» [9, с. 172].

Ушинский видел большой потенциал наглядного обучения в освоении местного элемента. Он подчеркивал необходимость приучения ребенка находить интересное и занимательное в том, что его окружает, и демонстрации на практике связи науки и жизни. По мысли Ушинского, ученика нужно знакомить прежде всего «с хвойным лесом, с домашними животными», а не с электрическим угрем, тропической колибри, с мухоловкой и другими диковинками природы» [1, с. 28].

«Изображения животных и растений, сцен из народной жизни, местного материала» на уроках русского языка сделают доступным рассказ учителя «разнообразием и живостью вопросов», формируя устную речь воспитанников [7, с. 269; 10, с. 27].

Как считал выдающийся педагог, использование в обучении отечественному языку устного народного творчества (русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки) позволяет в доступной форме представлять изучаемый материал и приобщать учащихся к окружающей народной жизни. По словам Ушинского, в них отразились все ее стороны: «домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная», народные «потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни» [7, с. 298]. Пословицы и поговорки тем и хороши, что, несмотря на свою «краткость, представляют определенную умственную задачу, которую решает ученик». Загадки требуют не только нахождения отгадки, но могут быть основой для бесед о предметах или явлениях. Созерцание окружающего мира подводит детей к сравнению бытового и литературного языка, к выделению говора местности, в которой они проживают, что ведет к

развитию правильной речи. Ушинский писал: «... послушайте, как русский крестьянин говорит с женой, сестрой, братом, в домашней жизни и как он обращается к тем же самым лицам в песне или даже в простом письме, – два языка совершенно различные», вот почему наглядное обучение и использование элементов окружающей ученика жизни должны использоваться в обучении «без всяких кривляний на мужицкий или детский лад ...» [4, с. 243].

Местный элемент, по мнению Ушинского, должен использоваться при знакомстве учащихся «со всеми предметами, расположенными по месту их нахождения, все более и более расширяющимися кругами, центром которых является ученик и его класс, а последним кругом – черта города или села, где живет ученик» [9, с. 310]. Так, при изучении географии целью изучения родной местности является уяснение основных географических понятий и «подведение учащихся к пониманию карты». Местный материал необходимо использовать постоянно в наблюдениях за ближним окружающим миром, что может быть представлено в планах класса, дома, двора с садом и огородом. Этот процесс Ушинский называл «окрестнографией» [там же, с. 318]. Им указывалось на необходимость развивать у детей «инстинкт местности», т. е. знание своего окружения и умение сопоставлять изучаемый материал с том местностью, в которой ученик живет и считал это «способностью, чрезвычайно полезной и в учении, и в практической жизни» [там же].

Учебные книги рассматриваемого периода не устраивали Ушинского по своему содержанию, языку изложения, он считал их сложными для восприятия учениками [11, с. 381–382]. Именно поэтому он взялся за создание учебных книг. Подготовленные им книги для чтения в начальной школе «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864) содержат в себе материал, который способствует развитию наблюдательности учащихся, сочетает «наглядное обучение, приготовительные упражнения в письме и звуковые упражнения, приготовляющие к чтению», элементы народной жизни и местного материала. Так, «Родное слово», популярная учебная книга для начальной школы, кроме стихотворений, сказок, пословиц, загадок и песен включало также и «деловые статьи», содержащие материал по природоведению, истории, географии. Они, по мнению К.Д. Ушинского, «приучают детей к простому и ясному выражению тех впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности», и с помощью них достигается наглядность обучения [7, с. 311]. В этих статьях говорилось о тех предметах, которые учащиеся могли видеть или наблюдать, впоследствии их вспомнить при чтении и провести сравнение. Размещенные иллюстрации в книге могли быть основой для бесед и рассуждений, т. к. «для беседы с детьми должно выбирать предметы, которые легко и удобно могут быть ими наблюдаемы, следовательно, предметы наглядные, и притом из мира, детям доступного» [8, с. 246]. Они должны быть связаны между собой. Эти книги Ушинского получили положительные отзывы коллег в 60-70-е гг. XIX в. Выделяя достоинства «Родного слова», педагог-практик Л.Н. Модзалевский писал: «...за большой выбор загадок, пословиц, песен и сказок нельзя не поблагодарить автора, и мы из опыта знаем, как приятно и полезно для русских детей знакомство с произведениями народного

творчества» [3, с. 364]; литератор О.Ф. Миллер отмечал, что «посредством раннего знакомства с народным словом, ребенок, усвоив и слюбившись с ним, вступает в нравственное отношение с народом... С детства введенный в нравственный мир народа, он не может смотреть на народ как на мягкий воск, ему будет дорога народная личность, его идеалом будет развитие в смысле самобытного роста» [там же, с. 363]; книга для чтения «Детский мир» была «единственной по полноте и разнообразию книгой, приспособленной к наглядному знакомству детей с окружающим миром» [2, с. 523].

В разные периоды XIX – начала XX в. к этим творениям Ушинского было разное отношение: «В характере рецензий и отзывов о книге Ушинского можно отметить ряд периодов или этапов, означавших более или менее резкое изменение отношения к «Родному слову»: в первый период (1864–1885 гг.) преобладали положительные отзывы о книге, исподволь чередующиеся с отрицательными... во второй период (1885–1900 гг.) оформившееся в реакционных кругах отрицательное отношение к книге Ушинского выразилось в запрещении употребления первой части этой книги в начальных школах, причем внутри Министерства просвещения шла негласная борьба между противниками и защитниками книг Ушинского, закончившаяся отменой первоначального запрещения; третий период (1900–1917 гг.), когда книга вновь допущена официально к употреблению в школах, но количество рецензий и отзывов о ней резко сокращается, так как книга является общепризнанной и в новых рекомендациях не нуждающейся» [3, с. 362].

Таким образом, К.Д. Ушинским были осмыслены следующие проблемы взаимосвязи наглядного обучения и местного элемента и их потенциала в преподавании словесности как сущность наглядного обучения; педагогические цели наглядного обучения; место наглядного обучения в школе; важность его организации при изучении отечественного языка; связь наглядного обучения и освоение местного элемента в школе; об учебных книгах, соответствующих принципу наглядности обучения. Все эти вопросы остаются актуальными и, следует отметить, не только для преподавания русского языка в современной школе, но и других предметов, содержащих «местный элемент».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Предисловие к первому издания «Детского мира» // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 5. С. 17–38.
2. Перечень рецензий и заметок на книгу «Детский мир» // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 5. С. 515–569.
3. Рецензии и другие отзывы на «Родное слово» // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 6. С. 362–385.
4. Ушинский К.Д. О средствах распространения образования посредством грамотности // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1948. Т. 2. С. 235–249.
5. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Собр. соч.: в 11 т. М. Л. 1948. Т. 3. С. 87–254.
6. Ушинский К.Д. Предисловие к 1-му изданию «Детского мира» // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 5. С. 17–38.
7. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1948. Т. 2. С. 544–574.
8. Ушинский К.Д. Родное слово: книга для детей. Год первый. Год второй // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 6. С. 9–236.

9. Ушинский К.Д. Родное слово. книга для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. М.;Л. 1949. Т. 6. С. 237–336.
10. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». Приложение к практической грамматике // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 7. С. 225–340.
11. Ушинский К.Д. Цветы московской педагогики на петербургской почве // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л. 1949. Т. 5. С. 377–411.

Об авторе:

ЗУБАРЕВА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», e-mail: Zunn2010@mail.ru

НОВЫЕ ИДЕИ О ВОСПИТАНИИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В КОНЦЕ XIX И В НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЙ

М.И. Хорькова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются новые концепции в образовательной сфере на рубеже XIX и XX столетий. Анализируются педагогические идеи немецкого учёного В.А. Лая о воспитании и обучении, охарактеризованы основные понятия, представленные в трудах «Экспериментальная дидактика» и «Экспериментальная педагогика».

Ключевые слова: *воспитание, обучение, индивидуальные особенности, развитие, способности, индивидуальная педагогика, естественная педагогика, социальная педагогика, воспитательный процесс.*

Период конца XIX и начала XX столетия характеризуется значительными изменениями в педагогической теории и образовательной практике, пересмотром педагогических установок и перестройкой образования. Причиной данных преобразований была основанная на принципах традиционализма школа, которая не соответствовала требованиям воспитания и образования того периода. Традиционная школа не могла удовлетворить потребности нового общества, так как процесс обучения и воспитания основывался на авторитарном управлении педагогическим процессом. Кроме того, в концепциях традиционализма учитель играл все ещё первостепенную роль, а вопрос об индивидуальных особенностях учащихся так и оставался не значимым и не актуальным, что являлось причиной проявления интеллектуализации в образовании, которая снижала познавательную активность учащихся, подавляла их инициативу и самостоятельность в учебном процессе.

Таким образом, главной целью воспитания должно стать создание людей самостоятельных и уверенных в себе, а учитель должен учитывать индивидуальные особенности и способности учащихся. В книге «Мысли о воспитании» Джон Локк пишет, что преподавание должно быть построено «на важнейшем материале и идти по кратчайшему пути», а так же «преподавание и воспитание должны быть приспособлены к индивидуальности воспитанника» [3, с. 36].

Наряду с сохранением принципов традиционализма в общественно-педагогической мысли западноевропейских странах и США в этот период появляются многочисленные философско-педагогические концепции и течения,

стремившиеся к радикальному изменению характера деятельности школы [1, с. 231–239].

В данный период рождается новая концепция – а именно концепция «нового воспитания», в основе которой изучение природы детей и их индивидуальных способностей являлось центральной задачей воспитательного процесса. Педагогика уже была нацелена на углубленное изучение личности ребенка, в центре обучения были заложены интересы учащихся, их самостоятельная деятельность и активность. Сам процесс воспитания и обучения был основан на экспериментальных методах и исследованиях.

Один из представителей данного направления – немецкий учёный В.А. Лай, который понимал под воспитанием ценностное руководство развитием, полагал, что воспитание влияет на рефлекторные, инстинктивные и волевые проявления согласно культурным нормам.

В работах «Экспериментальная дидактика» и «Экспериментальная педагогика» учёный различает в процессе воспитания два понятия – «выправка» и «обучение». «Выправка», согласно В.А. Лаю, – руководство процессом воспитания, которое осуществляется посредством приучения и воздействия или воспитание в узком смысле этого слова. Если же воспитание опирается в большей степени на познание, то этот процесс приобретает понятие «обучение». Чтобы руководить процессом развития воспитанника посредством выправки или обучения, необходимо иметь сведения, с одной стороны, о его рефлекторных, инстинктивных и волевых действиях, с другой о его жизненной среде. По мнению учёного действие, частными принципами которого являются природные способности, наследственность, изменение, взаимодействие, уподобление, разделение труда и ритм, в жизненной среде является основой сохранения и развития человека.

В.А. Лай считал, что «воспитание и обучение должны поэтому принимать реакции, и в особенности инстинкты, за основные, исходные пункты, они должны стремиться к такому образу действий, который согласовался бы с требованиями нормативных наук» [3, с. 17].

Так как в воспитании, по мнению учёного, приходится считаться с индивидуальными, естественными и социальными факторами, то возникает вопрос о появлении индивидуальной педагогики. В данном случае учителя обращаются к индивидуальной стороне воспитания. При этом особое внимание уделяется наследственности, «многие детские пороки или психопатические явления у учеников могут быть верно поняты и оценены лишь тогда, если мы с должным вниманием и сознательностью отнесёмся к факту наследственности» [3, с. 82]. В.А. Лай считал, что при появлении каких-либо негативных явлений в жизни всех учеников необходимо иметь в виду наследственность, чтобы способствовать правильному духовному развитию, чтобы недостатки были подавлены, а не усилены воспитанием [4, с. 83].

Для того чтобы процесс воспитания был успешным, необходимо знать, встречались ли в семье у родственников ребёнка психотические явления и были ли эти свойства прирожденными или возникли под влиянием среды. По мнению ученого, в данном случае учителя должны требовать характеристики

учеников, где указывались бы не только их способности, недостатки и описание семейных отношений, но и социальная среда и наследственность. В.А. Лай утверждал, что с социально-педагогической точки зрения очень важно, чтобы молодые люди, которые собираются вступить в брак, принимали во внимание не только физические и душевные качества другого лица, но и его предков и родственников. «Для потомства наследуемые интеллектуальные и моральные свойства важнее, чем внешний лоск и вообще все приобретенные свойства» То есть воспитание детей начинается в известном смысле уже с момента вступления в брак родителей [3, с. 82].

Таким образом, индивидуальная сторона воспитания, по мнению учёного, необходима для того, чтобы выявлять и исследовать внутренние, скрытые в самом организме импульсы, которые помогают выявить общечеловеческие, семейные и индивидуальные наклонности в сочетании с внешними факторами естественной и социальной среды.

Под естественной стороной воспитания учёный понимает «те импульсы, которые исходят от естественной стороны, той жизненной среды, которая окружает воспитанника». Погода, климат и характер местности оказывают влияние на тело и душу, поэтому воспитателю необходимо принимать во внимание влияние окружающей обстановки: «физическое и умственное развитие человека обуславливается не только обществом людей, но и жизнью окружающей природы, не только принадлежностью к известному племени, с его политическими, социальными и религиозными союзами, его историей, нравами, обычаями и литературой, но и окружающим ландшафтом, устройством поверхности, орошением, климатом, растительностью и миром животных» [4, с. 36].

Помимо естественной и индивидуальной стороны воспитания учёным также выделена и социальная сторона. Под социальным фактором В.А. Лай понимает воздействие, оказываемое на воспитанника членами окружающей его жизненной среды. Социальные факторы воспитания в первую очередь исходят из влияния семьи, товарищей, уличной жизни, политических и религиозных объединений и т. д. На основе перечисленного развивается социальная потенция ребёнка. Как социальный фактор можно рассматривать также школу и обучение. Задачей социальной педагогики является исследование телесного и душевного развития в соответствии с нормами гигиены, народного хозяйства, логики, эстетики, этики [4, с. 42]. В данном случае задачи, стоящие перед воспитанием, сформулированы таким образом: «оно должно способствовать развитию индивидуальных общечеловеческих способностей воспитанника путем ухода за телом, дисциплины, обучения и упорядочения влияния окружающих, так, чтобы этот воспитанник сделался полезным членом человеческого общества, который, сообразно своим специальным дарованиям, принимал бы участие в культуре человечества и способствовал ее развитию» [3, с. 58].

Многие идеи В.А. Лая являются значимыми в настоящее время, они способствовали совершенствованию педагогической теории и практики. Его концепции дают ориентир для решения ряда современных педагогических проблем в процессе воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. 272 с.
2. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики, М.: Просвещение, 1982. 447 с.
3. Лай В.А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / пер. под ред. А.П. Нечаева. С.Пб.: Изд-е Т-ва С.П. Сытина, 1914. 510 с.
4. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М.-Л.: Моск. акционер. изд. о-во, 1927. 122 с.
5. Поздняков А.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Наука», 2009. 143 с.
6. Романов А.А., Нечаев А.П. У истоков экспериментальной педагогики. М.: Изд-во РОУ, 1996. 84 с.

Об авторе:

ХОРЬКОВА Мария Ильинична – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий), e-mail: khorkova.mariya@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ERASMUS+ «PILOTING ECVET TO THE NATIONAL SYSTEM OF RUSSIA AND UZBEKISTAN»¹

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дано краткое описание основных целей и задач проекта «Piloting ECVET to the National system of Russia and Uzbekistan (RUECVET)», обозначены его перспективы и роль Тверского государственного университета в этом проекте.

Ключевые слова: профессиональное образование и обучение, система переноса зачетных единиц для профессионального образования и обучения (ECVET), ERASMUS+.

В 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась к Болонскому процессу, направленному на формирование единого пространства европейского образования.

Европейской комиссией реализуются также мероприятия по развитию международного сотрудничества в области профессионального образования и обучения со странами, не входящими в Европейский союз. Среди таких проектов наиболее значимыми являются следующие:

- программа Tempus, целью которой является сотрудничество в области высшего образования между Западными Балканами, Восточной Европой, Центральной Азией, Северной Африкой и странами Ближнего Востока;
- программа AlBan и ALFA, направленная на усиление взаимодействия в высшем образовании между странами ЕС и Латинской Америки;

¹ Статья подготовлена в рамках участия в проекте по программе Erasmus+ 574097-EPP-1-2016-1-CYEPKKA2-CBHE-JP «Piloting ECVET to the national VET system of Russia and Uzbekistan».

- программы сетей Asia Link и ASEAN-EU, которые реализуются с целью продвижения международного сотрудничества между университетами Европы и Северо-Западной Азии;

- Edulink, направленная на развитие региональной интеграции в сфере высшего образования между странами ЕС, Африки, Карибского бассейна и Тихоокеанского региона;

- программа Erasmus Mundus, направленная на развития сотрудничества и мобильности между странами – членами ЕС и странами, не входящими в ЕС [Аксенова Н.М., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования и обучения. М.: Логос, 2014. 120 с.].

С 2014 г. реализуется международная Программа Европейского союза Erasmus+, направленная на развитие международного сотрудничества университетов в сфере профессионального образования и обучения и спорта на период до 2020 г.

В рамках данной программы в 2016 г. Тверской государственный университет стал участником проекта «Piloting ECVET to the National system of Russia and Uzbekistan (RUECVET)» в составе консорциума следующих учебных заведений:

1. Университет Никосии (Кипр) – координатор проекта;
2. Мальтийский колледж искусств, науки и технологии (Мальта);
3. Университет Лиепай (Латвия);
4. Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан);
5. Государственный педагогический институт Навои (Узбекистан);
6. Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);
7. Тверской государственный университет;
8. Воронежский государственный университет;
9. Московский государственный университет геодезии и картографии;
10. Новосибирский химико-технологический колледж имени Д.И. Менделеева.

Главная цель проекта заключается в передаче и адаптации инструмента ECVET (Европейской системы переноса зачетных единиц для профессионального образования и обучения) в национальном контексте в двух странах-партнерах – России и Узбекистане.

Задачи проекта включают:

- 1) первоначальную передачу технической базы ECVET партнерам по консорциуму;
- 2) разработку Руководства по внедрению ECVET в рамках проекта;
- 3) создание электронного учебного пособия для координаторов профессионального образования и обучения в России и Узбекистане с целью развития RUECVET в этих странах.

Стиль коммуникационного взаимодействия участников проекта основывается на принципах открытости, прозрачности и равного участия. В

течение всего срока действия проекта планируется проведение семи транснациональных координационных встреч в сочетании с техническими практикумами.

Транснациональные проектные совещания и семинары будут служить следующим целям:

- обеспечить эффективное взаимодействие участников проекта на всех уровнях (административном, техническом и т. д.);
- служить площадкой для понимания инструмента ECVET и обмена информацией между партнерами;
- создать мощную транснациональную сеть между провайдерами профессионального образования с целью обеспечения мобильности обучающихся.

В дополнение к транснациональным встречам осуществляется организация и проведение консультаций по Skype в период между заседаниями консорциума. Виртуальные заседания проходят под председательством координаторов проекта – Университета Никосии и Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ).

Между указанными транснациональными заседаниями взаимодействие участников осуществляется по различным каналам связи, а именно: электронная почта, скайп-встречи, онлайн-проект рабочего пространства и т. д. Такие формы взаимодействия открывают возможности осуществления прямых и гибких связей.

Ключевой результат проекта состоит в разработке согласованного процесса для утверждения и передачи кредита и является кульминацией развития проектной деятельности, обеспечивающей устойчивость результатов проекта на национальном уровне.

Этот ключевой результат состоит из двух субрезультатов:

1. Открытие четырех национальных учебных центров ECVET: два центра будут созданы в России и два – в Узбекистане. Эти центры призваны создать еще один уровень взаимодействия и сотрудничества между партнерами на региональном/национальном уровне.

В России национальные учебные центры ECVET будут открыты под председательством РГППУ для зоны Урала и Сибири и под председательством Тверского государственного университета для центральной зоны России.

Каждый центр будет располагать выделенными и полностью оборудованными для профессиональной подготовки помещениями, для проведения обучения ECVET.

Эти учебные центры будут продвигать принципы и методы ECVET, осуществлять распространение информации, проводить обучающие семинары, практикумы и в целом служить внедрению идей ECVET в профессиональное образование и обучение. Учебные центры являются национальными контактными пунктами для информирования о результатах внедрения ECVET в национальные системы профессионального образования и обучения. Центры останутся для полной работы не менее трех лет после окончания проекта для продолжения реализации основных целей и задач инициативы RUECVET.

Информация о работе учебных центров ECVET должна быть представлена на сайте проекта для обеспечения доступа к электронным базам данных результатов проекта, а также содержать характеристику транснационального списка экспертов RUECVET/сети.

На начальном этапе функционирования учебных центров запланирована разработка и внедрение основного комплекта учебно-методических пособий для практической реализации ECVET в странах – партнерах проекта. Опорой будут служить существующие/рекомендуемые методология, инструменты и практика, основанные на успешных инициативах ECVET. В частности, успешная VET-система (система профессионального образования), реализованная на Мальте, будет использоваться в качестве основного источника для передаваемого материала;

2. Создание сети национальных учебных центров RUECVET с целью продвижения результатов проекта в 30 странах-партнерах.

Конкретные действия, которые относятся к деятельности в области устойчивого развития проекта, будут рассмотрены в ходе его реализации и завершатся разработкой конкретного плана устойчивого развития, который будет согласован и подписан всеми партнерами.

Потенциальными направлениями устойчивого развития можно назвать создание учебных центров и подробное информирование о ходе выполнения проекта через сайт проекта. Ответственность за целевое распространение информации и повышение осведомленности на национальном уровне будет лежать на всех национальных партнерах. Кроме того, страны осуществления программ должны нести ответственность за распространение всей информации как на национальном уровне, так и в Европе в целом – через форумы ЕС. Предполагается также использовать консультации ключевых партнеров с национальными заинтересованными сторонами. Особое внимание будет уделено созданию необходимых проектных связей с другими соответствующими национальными системами ЕС (команда ECVET, ECVET национальных экспертов и т. д.). Пять пресс-релизов общения в ходе реализации проекта и ключевые результаты для заинтересованных сторон будут опубликованы на английском и русском языках.

Пилотной площадкой проекта в России является Институт педагогического образования и социальных технологий ТвГУ, в задачи которого входит следующее:

1. Разработка концепции и модели образовательного пространства, обеспечивающего горизонтальную и вертикальную мобильность обучающихся за счет признания результатов обучения провайдерами систем формального и неформального профессионального образования в условиях экономики знаний. Построенная модель будет базироваться на понимании миссии Тверского государственного университета как ведущего ресурсного центра, обеспечивающего развитие инноваций в профессиональном образовании и обучении;

2. Разработка совместных с зарубежными партнерами образовательных программ подготовки специалистов для отрасли «Педагогическое образование»

с встроенными компонентами мобильности на основе результатов обучения;

3. Разработка единых рекомендаций по организации процесса мобильности обучающихся в условиях системы ECVET;

4. Разработка вариативного модуля магистерской программы по направлению «Менеджмент в образовании» для формирования профессиональных компетенций и готовности преподавателей профессионального образования к внедрению системы ECVET;

5. Разработка программы дополнительного образования, направленной на развитие готовности педагогических работников системы профессионального обучения к профессиональной деятельности в условиях внедрения ECVET. Организация обучения методистов и практиков в части проектирования, признания и организации обучения в условиях внедрения ECVET.

Участие Тверского государственного университета в данном проекте окажет влияние как на развитие университета, так и на повышение его роли в социально-экономическом пространстве региона в целом.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна, – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ УПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.А. Новохатская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрыто содержание понятия «эмоциональная устойчивость». Определены компоненты и критерии данного понятия. Указана необходимость формирования эмоциональной устойчивости как необходимой составляющей эмоциональной культуры и профессиональной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, становление личности педагога.

В нашем мире есть такие люди, которые при всех своих невзгодах могут найти решение любой проблемы, даже той из которой, казалось бы, нет выхода. О таких говорят, что они эмоционально устойчивы.

Проблема эмоциональной устойчивости занимает сегодня одно из важных мест в системе наук о человеке, осуществляющем свою деятельность в напряженных условиях. Данное качество личности позволяет противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на протекание

деятельности.

Исследования эмоциональной устойчивости проводились в основном на материалах операторской, авиационной и спортивной деятельности. Однако эта проблема является актуальной и для педагогической науки, в частности для профессионального становления будущего педагога.

Что же это такое эмоциональная устойчивость? По мнению М.И. Дьяченко, эмоциональная устойчивость характеризуется сочетанием эмоциональных, интеллектуальных, волевых, поведенческих и мотивационных компонентов, что обеспечивает успех человека в решении сложных и ответственных задач в условиях сильных эмоциогенных воздействий, без какого-либо отрицательного влияния на самочувствие и дальнейшую работоспособность [1, с. 108].

Анализируя компоненты эмоциональной устойчивости, Ю.В. Яковлева выделяет систему критериев и показателей развития эмоциональной устойчивости у будущих педагогов:

1. Когнитивный (познавательный) критерий, подразумевающий наличие системы знаний о специфике организации профессиональной деятельности педагога в условиях повышенной эмоциональной напряженности, с учетом личностных особенностей участников педагогического процесса;

2. Мотивационно-целевой критерий, характеризующийся наличием у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных и поведенческих состояний;

3. Эмоционально-волевой критерий, характеризующийся степенью чувствительности студентов в профессиональных и критических ситуациях, направленностью личности;

4. Поведенческо-деятельностный критерий, включающий владение приемами регуляции и саморегуляции, умения их использовать в практической деятельности [6, с. 221].

Профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих больших резервов самообладания и саморегуляции. В.А. Сухомлинский писал, что профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. Это «работа сердца и нервов», где требуется, буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил.

Современный учебно-воспитательный процесс предъявляет большие требования к личности учителя, тем ее качествам, которые необходимы для эффективного взаимодействия с учащимися. Л.М. Митина подчёркивает, что среди многочисленных качеств, которые должны быть сформированы у учителя, выделяется как одно из наиболее значимых умение «владеть собой» [3, с. 17].

Современная школа требует от учителя эмоциональной устойчивости уравновешенности, большой выдержки. При осуществлении образовательного процесса педагогу необходимо иметь большой резерв самообладания и саморегуляции при взаимодействии с обучающимися, администрацией школы, коллегами по работе, родителями обучающихся [2, с. 45].

При недостаточном уровне развития эмоциональной устойчивости, переживаемые чрезмерные эмоциональные нагрузки, многоуровневый

контроль со стороны администрации, коллег, родителей в процессе выполнения профессиональных обязанностей, вызывают у педагога эмоциональную напряженность, провоцируют психосоматические заболевания и, конечно, влияют на качество выполняемой деятельности.

Сегодня у большей части современных педагогов отмечается состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, которое проявляется в снижении устойчивости психических функций и понижении работоспособности. Кроме того, часто повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств педагога (раздражительность, тревожность, пессимизм и т. д.), что негативно сказывается на эффективности педагогической деятельности и здоровье, вызывая разного рода психосоматические заболевания.

Формирование эмоциональной устойчивости является одной из наиболее важных сторон профессиональной подготовки будущих педагогов. Эмоциональная устойчивость помогает сохранять активность, работоспособность, эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами, получать удовлетворение от работы [5].

Высокий уровень эмоциональной устойчивости позволяет противостоять развитию синдрома «эмоционального выгорания» и эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности. В связи с этим эмоциональная устойчивость имеет профессиональную значимость в деятельности педагога. Эмоциональная устойчивость является необходимой составляющей эмоциональной культуры и профессиональной компетентности будущего педагога. Однако на данный момент вопрос формирования эмоциональной устойчивости будущих учителей является малоизученным. Анализ существующей практики вузовской подготовки свидетельствует об отсутствии целостной системы формирования эмоциональной устойчивости студента, необходимой для успешной самореализации будущего педагога. Недостаточная разработанность теории и практики этого вопроса объясняется недооценкой ее роли в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза, изменившимися требованиями к личности и деятельности педагога в современном образовании и недостатками в его профессиональной подготовке [4, с. 71].

Таким образом, особую актуальность приобретает проблема формирования эмоциональной устойчивости как одного из профессионально значимых качеств и личностных особенностей становления личности будущего педагога, которое является критерием профессионализма и эффективности педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению устойчивости // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 106–112.
2. Егорова М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системного образования // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 45–57.
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 2008. 179 с.
4. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов, М.: Институт практической психологии, 2006. 170 с.

5. Долгова В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости молодых специалистов в образовательной среде педагогического вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Декабрь 2013 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2113.htm> (дата обращения: 09.01.2017).
6. Яковлева Ю.В. Критерии и показатели развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов // Ярослав. пед. вестн. 2014, Т. 2: Психолого-педагогические науки. № 1, С. 220–224.

Об авторе:

НОВОХАТСКАЯ Екатерина Александровна – магистрант I курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина), e-mail: Novokhatskaya.EA@tversu.ru

ВЛИЯНИЕ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И МОЛОДЕЖНУЮ ПОЛИТИКУ В ВУЗЕ

Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются понятия: воспитательная работа в вузе, возможность реализации молодежной политики по отношению к студентам, опираясь на общегосударственную систему работы со студентами, создание условий для успешного функционирования органов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: *высшее образование, воспитательная работа в вузе, молодежная политика, студенческое самоуправление.*

В современном мире все быстротечно меняется. То, что сегодня кажется нам востребованным, – завтра не принесет никакой пользы. Данная закономерность касается всех аспектов нашего существования, в первую очередь тех, которые формируют будущее. Именно к этой группе относится образование и воспитание нового поколения.

Рассматривая современную систему образования в нашей стране, можно заметить общую тенденцию популярности высшего образования.

Воспитательная работа в вузе – совокупность мер, реализуемых с целью выявления и последующего удовлетворения рациональных потребностей, ценностей, непосредственных интересов молодежи; создания системы социальной защиты молодежи, компенсации недостаточного социального статуса студента. Рассматривая воспитательную работу в ВУЗе, необходимо понимать, что огромный вклад в данную систему вносит сама молодежь. Студенческие инициативы дают толчок к развитию молодежной политики, ставя при этом свои проблемы и задачи. Несомненно, активность студенчества помогает оценить масштабы работы в области молодежной политики и решать некоторые проблемы молодежи.

Рассмотрение молодежной политики учреждений высшего образования, а также студенческих инициатив и механизмов их поддержки является актуальной темой. Это напрямую связано с тем, что в наше время студенческая молодежь остается объектом малоизученным, несмотря на то, что обладает огромным потенциалом. Студенческие идеи и их воплощение являются механизмами реализации молодежной политики вуза, региона, Российской Федерации.

В настоящее время необходимость и значимость работы с молодежью очевидны. В стратегии государственной молодежной политики в РФ возраст молодежи определен с 14 до 30 лет. И если воспитанием и формированием основных жизненных ценностей и ориентиров на начальном этапе занимаются в семье и школе, то где молодым людям закрепить все, чему их учили? Как не поддаться негативному влиянию?

С каждым годом количество желающих получить высшее образование растет. По данным Росстата, количество обучающихся в вузах за период с 2001 по 2016 г. выросло на 568 тысяч человек [8].

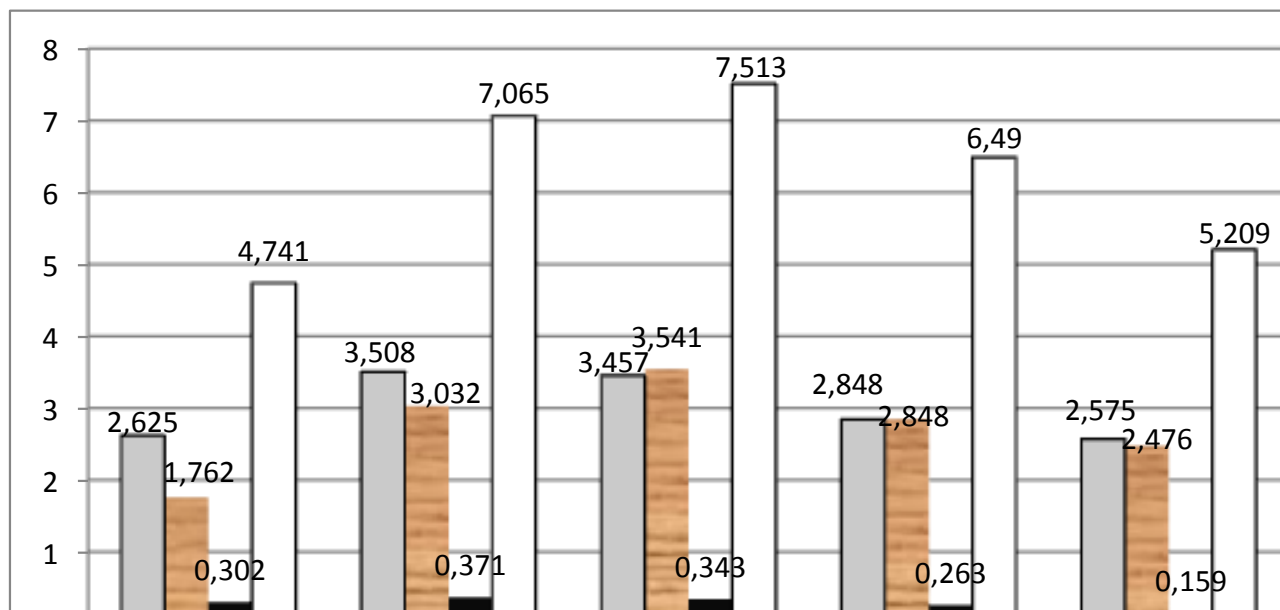


Рис. 1. Статистические данные обучающихся в вузах РФ

На это, безусловно, есть объективные причины: очевидно, что элита общества (политическая, культурная, экономическая) в современном мире в абсолютном большинстве состоит из людей с высшим образованием. Отсюда можно сделать вывод, что студенты вузов – самый мощный кадровый потенциал нашей страны. Для того чтобы данный потенциал был конструктивно реализован необходимо вести грамотную молодежную политику внутри каждого учреждения высшего образования. Владимир Владимирович Путин отметил: «Школы и университеты, по сути, создают новых граждан, формируют их сознание. Они передают память поколений, ценности, культуру; определяют те идеи и то видение будущего, которые будут продвигать общество вперед через несколько десятилетий» [9].

В настоящее время в научной литературе нет достаточно полного определения понятия «студенчество», как нет и единого мнения по вопросу о характере и специфике труда студенчества. По мнению А.Н. Семашко, было бы неправильным рассматривать студенчество как лишь состояние к подготовке и занятию статуса интеллигенции: «Студенчество обладает всеми необходимыми характеристиками, достаточными для отнесения его к особой социальной группе, так как оно отвечает всем установившимся признакам» [5].

Организованная и грамотная воспитательная работа со студенчеством позволит решать не только проблемы личностного роста и

самореализованности студента, но и проблемы интеграции молодых специалистов в общественную жизнь, значимости их действий для страны в целом. Говорить о возможности реализации молодежной политики по отношению к студентам можно, только опираясь на общегосударственную выработанную систему работы со студентами. Опора для нее уже есть – сами вузы, по своему статусу обязанные не только профессионально подготовить дипломированных специалистов, но и воспитать разносторонне развитого молодого гражданина. Пока человек находится на этапе взросления и становления личности, он готов к переменам. Важно, чтобы эти перемены были в позитивном ключе [4].

Сегодня вузы имеют все условия для эффективной долгосрочной воспитательной работы со студентами. Это позволяет внедрять и реализовывать проекты и инициативы на длительные периоды, тем самым встраиваться в реализацию молодежной политики государства в целом. В этом случае можно считать заведения высшего образования отправными точками реализации студенческой молодежной политики. Об этом свидетельствует реализация программ поддержки студенческих объединений (ПСО), реализуемая Министерством образования и науки РФ [7]. Вуз, преуспевающий в подобных конкурсных отборах, заявляет о себе как о базе, которая способна формировать, развивать и укреплять студенческие объединения.

Сбалансированное сочетание административного управления вузом с внедрением механизмов самоуправления студентов приводит к эффективным решениям проблем. Главной задачей становится установление полномочий и ответственности каждой стороны за решение тех или иных задач для эффективного взаимодействия. При этом студент делает то, что ему кажется полезным и необходимым, но в то же время только в рамках своих полномочий.

Анализ опыта работы со студентами показывает, что мышление молодого человека изменилось. Это отражается на приоритете своих личных целей над общественными. Отсюда можно сделать вывод – метод спуска административных директив больше не работает. Студент сам решает, что ему важно и необходимо. Он знает, что у него есть выбор. Демократичность проявляется, выражаясь в форме студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление – это целенаправленная деятельность студентов, одна из форм молодежной политики в Российской Федерации, направленная на создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни.

Объединение, организация студенчества, направление их усилий на решение внутривузовских задач формирует огромный творческий, интеллектуальный, физический потенциал, неиспользовавшуюся до этого энергию студенчества, когда целое – больше любых составных его частей. Основной задачей администрации здесь становится создание условий для эффективной работы студенческого самоуправления, выстраивания диалога между студентом и ректором, проректором по УВР и любым другим сотрудником вуза. Фактически необходимо вырастить себе партнера – тогда

администрация сможет сконцентрироваться на решении хозяйственных и административных задачах, а органы студенческого самоуправления (ССУ) возьмут на себя решение проблем, которые эффективнее и быстрее решаются самими студентами.

Активное участие студента в самоуправлении позволяет проявить свои личностные качества, таланты и умения в творчестве, науке или спорте, развить новые компетенции, приобрести опыт в новых начинаниях, проявить инициативу и самое главное – найти свое дело, попробовать реализовать свой проект. Администрация получает мощную обратную связь от студентов, а значит, и гибкость управления вузом.

Студенческое самоуправление получает все необходимые полномочия и берет на себя ответственность за управление теми аспектами студенческой жизни, которые ориентированы на дополнение действий администрации в сфере работы со студентами. Таким образом, студенческое самоуправление становится частью системы управления вузом, органически включенной в нее [3].

С целью придания работе студенческого самоуправления системного и целенаправленного характера, необходимо формирование не просто команды инициативных студентов, а студенческого объединения, с четкими целевыми ориентирами, соответствующей организационной структурой и корпоративной культурой.

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе развития студенчества стало возможным формирование организованных студенческих объединений, составляющих систему студенческого самоуправления. Основной задачей администрации вуза здесь становится создание условий для успешного функционирования органов студенческого самоуправления, выстраивания диалога между студентами-активистами и сотрудниками образовательного учреждения.

В целом же, как было отмечено, эффективное сосуществование органа студенческого самоуправления и администрации вуза, в каких бы формах оно не проявлялось, дает гарантию на успешное функционирование органов управления в образовании и, в частности, воспитательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко А.С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе. М., 1987, С. 54.
2. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества. Томск, 1970. 243 с.
3. Рабцун Н.В. «Работа со студентами как важнейший компонент государственной молодежной политики и место вуза в ее реализации» // Вестн. КАСУ. 2006. №3
4. Роднова Т. Хочешь изменить мир – начни с молодежи // Наша молодежь. 2015. № 5 (95). 1–15 марта. С. 10.
5. Семашко А.Н. Художественные потребности студентов, пути и средства их формирования: социально-эстетическое исследование: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Днепропетровск, 1969. 34 с.
6. Фирсина П.С. Особенности студенчества как социальной группы // Материалы V Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум». 2013. URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/187/6359>
7. Объявление о конкурсном отборе программ развития деятельности студенческих объединений образовательных организаций высшего образования (шифр 2014-ПСО) // Утв.

зам. министра образования и науки РФ В.Ш. Кагановым 25.10.2013.

8. Официальный сайт Росстатистики. URL: <http://www.gks.ru>

9. Патриотизм как национальная идея// Наша молодежь. 2012№10 (40).

Об авторе:

КРЕСЛАВСКАЯ Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Kreslavskaya.TA@tversu.ru

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

А.А. Кулагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Для достижения высокой эффективности каждый обучающийся должен учиться сам. Непосредственным стимулом конкретных учебных действий является задача. Именно в задаче и через задачу происходит соединение мотивационного и операционального компонентов учебно-познавательной деятельности студентов. Для проектирования учебно-познавательных действий студентов вводится систематика учебных задач. Систематика позволяет преподавателю более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной деятельности обучаемых и тем самым контролировать свои дидактические замыслы, а также является средством целенаправленного проектирования, прогнозирования и стимулирования хода обучения студентов в вузе.

Ключевые слова: учебная задача, учебные действия, учебно-познавательная деятельность студентов.

«В условиях комфортной учебной деятельности возможно преобразование взаимодействия «преподаватель – студент», которое послужит образованию творческого поля совместной учебной деятельности и интеллектуальному взаимообогащению участников педагогического процесса» [3].

Студент, вступая в новую социальную ситуацию развития, главным образом нацелен на будущую профессию и будущий образ жизни. Качество формирующейся мотивации к освоению учебных дисциплин, изучение которых необходимо для осуществления профессиональной педагогической деятельности, зависит от критериев и содержания оценки деятельности студента в вузе. Критерий оценки определяет предметную сторону мотива, а содержание оценки – силу (устойчивость) мотивации.

Критерий оценки определяется характером учебной деятельности, которая должна максимально соответствовать будущей профессиональной деятельности. Учебная деятельность должна носить интеллектуальный характер, в этом случае критерием оценки является качество мышления студента. Содержанием профессиональной мотивации является прежде всего решение конкретных профессиональных задач, повышение компетентности в области профессиональной педагогической деятельности, горизонтальная и вертикальная мобильность студента, признание и уважение сокурсников и преподавателей. Для формирования положительной учебной мотивации студента необходим благоприятный эмоциональный фон обучения, который

создает предпосылки для последующего самоопределения и самоутверждения личности будущего профессионального педагога.

Р.И. Кортухова определяет комфортную учебную деятельность, при которой цели, формы, методы и содержание соответствуют актуальным потребностям студентов в профессиональной подготовке, приводят к возникновению социальной, психологической, эмоциональной и интеллектуальной комфортности, способствуют сохранению и укреплению психического и физического здоровья студентов [3]. Она также выявила педагогические условия реализации модели организации комфортной учебной деятельности:

- учебная деятельность строится в адаптивной образовательной среде, обеспечивающей социальную и эмоциональную комфортность учения;
- личностный смысл целей учебной деятельности соответствует актуальным интересам и потребностям обучающихся, способствует психологической комфортности учения;
- вариативность технологий в учебной деятельности обеспечивает раскрытие личностного потенциала обучающихся, создает интеллектуальную комфортность учения.

Организация комфортной учебной деятельности студентов в вузе во многом зависит от способов предъявления бакалаврам системы учебных задач. По Е.И. Машбицу, выделяется ряд требований к систематике учебных задач:

1) Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач в качестве системы. При этом важно понимать, что будет системообразующим элементом в данной системе задач;

2) при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных;

3) учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

4) учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения [4].

Задачи могут быть разделены на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам:

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний

1.1. Задачи на узнавание;

1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий);

1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.);

1.4. Задачи на воспроизведение текста (нормативно-правовых документов).

Эта группа задач предполагает, что студент дает определения, перечисляет, называет, рассказывает, ссылается на прочитанную литературу или соответствующую документацию.

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции

2.1. Задачи на определение фактов;

2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень);

- 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности;
- 2.4. Задачи на анализ и синтез;
- 2.5. Задачи на сравнение и различение;
- 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация);
- 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.);
- 2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение;
- 2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.

Эта группа задач предполагает, что студент решает открытые проблемы, применяет свои знания для структурирования событий или ситуаций по различным критериям, использует схемы, снабжённые комментариями, сравнивает и противопоставляет/сопоставляет, указывает на различия в подходах к решению проблемы, дискутирует, классифицирует, соотносит, выявляет несоответствия, выделяет составные части проблемы и отделяет ее ключевые аспекты от несущественных, самостоятельно приобретает новые знания на основе анализа и синтеза.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции

- 3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах);
- 3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.);
- 3.3. Задачи на индукцию;
- 3.4. Задачи на дедукцию;
- 3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация);
- 3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений;

Эта группа задач предполагает, что студент объясняет события, устанавливает причинно-следственные связи, интерпретирует, иллюстрирует, решает проблемы по алгоритму, осуществляет поиск всей необходимой информации для решения проблем и принятия решений, предлагает выполнимые решения и делает обоснованные выводы.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний

- 4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.);
- 4.2. Задачи на подготовку доклада, отчета, обзора;
- 4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов.

Эта группа задач предполагает, что студент осуществляет последовательность действий на основе сознательного выбора адекватных проблеме знаний, информации и поставленных целей в ситуации разной степени неопределенности.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление

5.1. Задачи на применение на практике. Например, студент получает текст статьи или законченный фрагмент из текста общенаучного, социально-политического и другого содержания. За четко обозначенное время должен выписать ключевые слова, написать аннотацию, сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте, предложить пути ее решения и возможные последствия их реализации.

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций;

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов;

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных;

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Эта группа задач предполагает, что студент рецензирует, рефлексивизирует, демонстрирует понимание относительной важности идеи и ее составных частей, критикует теорию или поддерживает ее, обосновывает практическую и теоретическую ценность полученных результатов самостоятельной работы, проводит анализ ситуации, моделирование ситуации (например, составляет список проблем наиболее актуальных на современном этапе развития педагогической науки, предлагает пути их решения).

Таким образом, решение учебных задач различных типов позволяют студентам:

- понять/ уточнить/ конкретизировать цель;
- проанализировать возможные пути/ способы решения;
- выбрать оптимальное решение в данной ситуации;
- определить конкретные шаги /этапы при планировании последовательности действий, необходимых для решения учебной задачи;
- отрефлексивизировать свой исходный уровень и проанализировать вспомогательные ресурсы, необходимые для решения учебной задачи;
- сфокусировать внимание на контексте /дискурсе ситуации;
- активизировать имеющийся потенциал;
- работать в малой группе, обсудить ход работы над решением задачи;
- осмыслить /сгруппировать самостоятельно добытые знания;
- применить на практике новую информацию;
- провести самооценку полученного результата;
- выявить информационные/ стратегические дефициты/ пробелы;
- проанализировать причины трудностей;
- определить способы и приемы достижения новой цели, приступить к выполнению;
- осознать результат как новое качество/ динамику профессионального развития;
- осуществить рефлексивизацию процесса работы и результата;
- обсудить с другими студентами использованные пути и приемы;
- сравнить самооценку с внешней оценкой других студентов;
- обратиться к преподавателю за консультацией/ оценкой [2].

Решение учебной задачи, включает три фазы:

1. Фаза проектирования включает в себя четыре стадии:

- концептуальную стадию с этапами выявления противоречия, формулирования проблемы, определения проблематики, определения целей, формирования критериев, определения альтернатив;
- стадию моделирования с этапами: построения моделей, оптимизации моделей, выбора;
- стадию конструирования с этапами декомпозиции, агрегирования,

исследования условий, построения программы. Декомпозиция – это процесс разделения общей цели на отдельные подцели – подзадачи благодаря чему выстраивается «дерево целей» и, соответственно, иерархия решений. Композиция (агрегирование) – это процесс согласования отдельных подзадач и задач между собой;

– стадию технологической подготовки.

2. *Технологическая фаза* включает стадии исполнительских действий и оформления результатов.

3. *Рефлексивная фаза* состоит из оценки (самооценки) результатов и рефлексии [там же].

Если занятия рассматриваются преподавателем как цепь учебных задач, то рефлексивная фаза решения данной задачи может стать фазой проектирования следующей задачи. Успешные познавательные действия закрепляются и становятся мотивом для решения следующей задачи в процессе освоения той или иной дисциплины. Применение продуманной системы учебных задач в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов позволяет успешно формировать следующие навыки:

1. Аналитические: умение классифицировать, выделять существенную информацию, анализировать, добывать информацию, осуществлять поиск информации;

2. Коммуникативные: умение вести дискуссию, убеждать окружающих, кооперироваться для решения проблемы, отстаивать свою точку зрения, убеждать;

3. Социальные: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя;

4. Самоанализа: осознание и анализ мнения других и своего собственного [1].

Таким образом, для поддержания и развития учебной мотивации студентов необходимо:

1. Любое учебное занятие по дисциплине проектировать и проводить в виде последовательности учебных действий, стимулируемых системой продуманных и подготовленных взаимосвязанных учебных задач;

2. Обеспечивать субъектную позицию студента на каждом занятии, за счет педагогической компетентности преподавателя, стиля его педагогического взаимодействия с обучающимися, уровня его личностного влияния на студентов;

3. Целесообразно организовывать и обеспечивать самостоятельную работу студентов;

4. Выработать единые критерии оценки учебной деятельности студентов;

5. Создать систему диагностики и мониторинга состояния учебной деятельности каждого студента, позволяющую проводить целесообразную разработку продуманных индивидуальных учебных заданий для студентов по изучаемому предмету;

6. Формировать навыки самооценки и самоуправления студентами своей учебной деятельностью (например, с помощью методики «Портфолио обучающегося»);

7. Обеспечивать вариативность педагогических технологий в учебном процессе педагогического вуза;
8. Создать комфортную образовательную среду в вузе;
9. Привлекать обучающихся к прикладным научным исследованиям под руководством преподавателей вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефремова Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов: рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010. 132 с.
2. Кашапов М.М. Стадии развития творческого мышления профессионала: монография. Ярославль: Ремдер, 2009. 380 с.
3. Кортухова Р.И. Педагогические условия организации комфортной учебной деятельности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 24 с.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Высшая школа, 1987. 215 с.

Об авторе:

КУЛАГИНА Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: kulagi-anna@yandex.ru

К ВОПРОСУ О МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГАМИ

С.А. Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается понятие профессионального взаимодействия школьного психолога и педагогов образовательного учреждения, а также обозначены основные направления и содержание вопросов сотрудничества указанных субъектов.

Ключевые слова: *межпрофессиональное взаимодействие педагога и психолога, профессиональное сотрудничество, психолого-педагогическое сопровождение учащихся.*

Проблема межпрофессионального взаимодействия во все времена сохраняла актуальность. Деятельность профессионала не является закрытой, изолированной. В настоящее время решение практически любых профессиональных задач не возможно без активного включения в процесс их решения иного контекста, поэтому различные специалисты с неизбежностью приходят к взаимодействию.

Проблема эффективного взаимодействия субъектов очень актуальна в современной школе.

В широком смысле слова, «взаимодействие» – это взаимное воздействие или влияние.

В психологии под «взаимодействием» понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь.

В.Г. Крысько подчеркивает, что «именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из

взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие субъектов и их структур» [3, с. 163].

Довольно часто в научно-психологической литературе встречается понятие «межличностное взаимодействие», под которым понимается совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в их совместной деятельности.

Исходя из определений, процесс взаимодействия невозможно рассматривать вне контекста общения людей. Общение в свою очередь – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми. И чаще всего оно включено в практическое взаимодействие.

Д.Б. Парыгин отметил, что общение может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания [4].

Б.Г. Ананьев, рассматривая общение как взаимодействие, подчеркивал что «оно помимо межиндивидуальных связей, характеризуется системой общественных отношений, в которые оно включено... оно всегда соотнесено с определенными исторически сложившимися и социально-необходимыми формами коммуникации и регулируется нормами общественного поведения и морали» [1, с. 180].

Г.М. Андреева также утверждает, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности и по поводу нее» [2, с. 93–94].

Утверждения Г.М. Андреевой, Б.Г. Ананьева, Б.Д. Парыгина ориентируют на системное понимание сущности взаимодействия как общения, его многофункциональность и деятельностную природу.

Согласно деятельностной концепции общения, существует принцип единства общения и деятельности или, по крайней мере, их глубокой взаимосвязи. Другое дело, связь эта понимается по-разному:

- «общение и деятельность – две стороны целостного бытия человека, его образа жизни» (Б.Ф. Ломов);
- общение – это особый вид деятельности (М.С. Каган, А.А. Леонтьев);
- «общение – определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, сама же деятельность есть условие общения» (А.Н. Леонтьев).

Несмотря на то что существуют разногласия в понимании общения как деятельности, все едины во мнении, что общение как взаимодействие рассматривается только в парадигме «субъект – субъект», в ситуации сотрудничества.

Таким образом, под профессиональным взаимодействием психолога и учителя следует понимать функциональное сотрудничество в процессе профессионального общения указанных субъектов, направленное на реализацию задач эффективного сопровождения формирования личности

обучающихся в непрерывном образовательном процессе.

Любое межпрофессиональное взаимодействие представлено операциональным и личностным компонентами.

Личностный компонент включает в себя мотивационно-целевую составляющую и профессионально важные качества личности специалистов. Он ориентирован на формирование устойчивого интереса и направленности педагога на сотрудничество со школьной психологической службой, для оптимального решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Целевой аспект реализуется посредством формирования знаний о направлениях психологической помощи учащимся и родителям, умений формулировать психологическую задачу и др. Здесь также важно отметить, что для формирования представлений об эффективном взаимодействии у педагогов необходимо разрушать стереотип восприятия психолога, как специалиста, который дает готовый «рецепт» решения проблемы. Как правило, при первом неудачном получении такого «рецепта» мотивация дальнейшего сотрудничества резко снижается.

Раскрывая личностный компонент, следует отметить, что педагогам, безусловно, необходимо иметь представление об основных направлениях деятельности школьной психологической службы. Остановимся на них более подробно.

В компетенцию и обязанности школьного психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности у него определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития знаний, умений и навыков, личностных и межличностных образований возрастным нормам и т. д. Поэтому именно психодиагностика как деятельность по выявлению индивидуально-типологических особенностей личности учащихся и причин тех или иных проблем в обучении, воспитании и развитии конкретного ребенка занимает одно из центральных мест в работе школьной психологической службы.

Основная задача практического психолога разобраться в том, как конкретный ребенок воспринимает и постигает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как происходит становление его индивидуальности. Осуществляя диагностику, необходимо умение специалиста выделить психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить необходимую информацию от детей, учителей, родителей и администрации образовательного учреждения; проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, определяющий перспективу работы.

Операциональный компонент во взаимодействии школьного психолога и педагога направлен на решение задач интеллектуального и практического обеспечения процесса принятия и исполнения решения о путях, формах и средствах взаимодействия педагога и психолога. Он предполагает разработку алгоритма взаимодействия психолога и учителя, который представлен следующей совокупностью взаимосвязанных этапов: подготовительный этап, реализационный и результативный этапы.

Первым шагом во взаимодействии педагога и психолога в решении той

или иной проблемы является формулировка запроса. Наиболее распространенные запросы к школьному психологу со стороны педагогов связаны: с отсутствием мотивации учения у отдельных учащихся, с их низкой успеваемостью по всем или отдельным предметам, с жалобами на то, что тот или иной ученик учится ниже своих возможностей и др.

Помимо собственно учебных запросов, возникает необходимость обращения к школьному психологу за решением проблем, связанных с особенностями личности учащихся: повышенная тревожность, деструктивное агрессивное поведение, низкий уровень развития коммуникативных навыков и др.

Для определения точности запроса, для наполнения проблемы конкретным содержанием требуется проведение специальной беседы с человеком, сделавшим запрос. Конечно же, для четкости формулировки проблемы учителю необходимо подготовиться к ней: провести включенное выборочное наблюдение и подготовить характеристику особенностей личности и познавательной сферы ребенка или группы детей. Очень важно, чтобы психолог получил данные об истории развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном всего дальнейшего исследования.

Следующий шаг – это совместная разработка и внедрение психологом и учителем (учителями) программы, решающей задачи профилактики, коррекции, просвещения и др. Здесь особую ценность приобретают навыки проектирования и умение работать в команде при построении модели предстоящей деятельности и ее реализации [5].

Завершающим этапом взаимодействия является рефлексивный анализ результатов проделанной работы.

Исходя из вышесказанного, сотрудничество на всех этапах: диагностика, построение программы психопрофилактики, коррекции личностных свойств, ее реализация, рефлексивный анализ полученного результата и др. – является важным условием эффективности психолого-педагогического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 272 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
3. Крысько В.Г. Основной вопрос социальной психологии // Вестн. гос. ун-та управления. 2000. №1(2). С. 160–167.
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории: монография. М: Мысль, 1971. 352 с.
5. Травина С.А. Особенности формирования у студента – будущего педагога готовности к взаимодействию со школьной психологической службой // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: «Педагогика и психология». Вып. 3. 2009. С. 65–74.

Об авторе:

ТРАВИНА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Travina.SA@tversu.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Г.А. Парахонская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается содержание понятия социокультурной среды вуза как части социальной среды, влияние социокультурной среды на формирование личности студента, на примере конкретного социологического исследования показана степень включенности студентов ТвГУ в социокультурную деятельность вуза.

Ключевые слова: социальная среда вуза, социокультурная среда, общекультурные компетенции, социальный капитал, формирование личности.

Необходимым принципом функционирования системы высшего образования является обеспечение деятельности вуза как особого социального института, призванного удовлетворять интересы и потребности студентов, способствовать развитию их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном русле.

Процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает другие сферы жизни человека. Влияние на процесс социализации студента заметно во всех сферах образовательного процесса: как в непосредственно учебной деятельности, так и в сфере свободного от учёбы времени. Внеучебная деятельность является важнейшей компонентой процесса воспитания в образовательных организациях.

В социальной среде вуза создаются условия для развития профессиональной компетентности будущих специалистов, приведения в состояние равновесия интеллектуальной и эмоциональной сторон личности, социализации, формирования нравственных ориентиров и идеалов личности.

Социокультурная среда вуза является составной частью его социальной среды, – это специфическим образом сконструированное социальное пространство, определяющие возможности этой среды для формирования личности студента.

Социальная среда вуза, по мнению исследователя Я. Щепаньского, «приобщает студента к участию в общественной жизни, обучает его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [4, с. 51]. Молодой человек осуществляет взаимодействие в рамках этого процесса с остальными участниками социума в окружающем его пространстве, в окружающей среде, которая у современных учёных называется «социокультурной средой». Здесь социокультурная сфера определяется как «конкретное, непосредственно данное каждому человеку широкое социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества» [2, с. 17] и которое помогает освоению им общечеловеческих ценностей, национальных и культурных традиций.

Для её положительного влияния на общее развитие, воспитание личности студента, нацеленность на базовые ценности и традиции общества, развития её духовных и нравственных качеств необходима организация социокультурной деятельности.

Социокультурная деятельность, направленная на добровольное

самоопределение, свободу выбора видов деятельности, имеет специфические целевые установки и содержание, обладает характеристиками целостности, структурности, взаимосвязи элементов, управляемости и саморегуляции [3, с. 251].

Вузы нередко испытывают трудности из-за отсутствия системы организации этой деятельности и недостаточной подготовленности к ней организаторов [1].

Формирование общекультурных компетенций студентов требует использования возможностей образовательной среды вуза и выхода во внешнюю социальную среду с максимальным использованием её свойств, т. е. использования свободного времени студентов, связанного с понятием «досуг».

В качестве способов формирования социокультурной сферы выступают такие формы деятельности, как участие студентов в работе студенческих объединений, творческих студий, спортивных клубов, организаций по интересам; участие в мероприятиях (соревнования, праздники, концерты, конкурсы, фестивали, круглые столы, встречи, дискуссии и др.), специальных акциях, волонтерской деятельности, работе студенческих СМИ и т. д.

Таким образом, в процессах формирования социальных связей, становления личности и конструирования социального капитала индивида значимое место занимает социокультурная среда. Молодой человек, оказавшись в социокультурной среде вуза, где встречаются различные системы ценностей, осуществляет выбор и формирует свой набор ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, индивидуальности, но и помогают идентифицировать себя с определенной социальной группой.

Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в общество, освоить многообразные социальные сети, систему ценностей.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их моральных и профессиональных качеств. В этой связи вуз и его среда выступают важным условием формирования личности студента.

Для каждого учебного заведения важным является приобщение молодых людей к системе ценностей, норм, традиций вуза. Чем больше студентов и преподавателей будут поддерживать данную ценностную систему, тем более стабильной будет социокультурная среда вуза. Кроме того, такое положение дел будет свидетельствовать о значительном влиянии вуза на членов коллектива.

В Тверском государственном университете действуют разнообразные структурные подразделения и отделы, отвечающие за культурно-массовую работу со студентами, организацию творческих мероприятий, позволяющих студентам университета реализовать себя в различных творческих сферах, популяризацию студенческого творчества, повышение уровня культуры студентов, организацию досуга, выявление студенческих талантов и дарований, широкое привлечение студентов к активным занятиям самостоятельным художественным творчеством, а также удовлетворение социально-культурных запросов и духовных потребностей студентов и сотрудников университета.

Социологическое исследование «Социальная среда регионального вуза», проведенное лабораторией социально-политических исследований ТвГУ в

2016 г. (ответственная Н.Ю. Миловидова – студентка магистратуры), дало возможность выяснить степень вовлеченности студентов в социокультурную деятельность.

Было опрошено 368 студентов I–IV курсов трех групп факультетов, разделенных по направленности дисциплин (факультеты гуманитарных и общественных наук, факультеты точных и технических наук, факультеты естественных наук).

Опрос показал, что культурная деятельность важна для студентов вуза: около трети (33 %) респондентов, представителей как младших (первый и второй), так и старших курсов (третий и четвертый), считают, что такая деятельность необходима, а более половины (53 %) ответили, что культурная деятельность действительно важна, но можно обойтись без нее. Доля тех, кто считает, что подобная деятельность абсолютно не важна, составляет 10 %. Остальные респонденты затруднились с ответом. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство опрошенных студентов считает важной культурную деятельность, но не придаёт ей абсолютного значения.

На вопрос, что дает студенту участие в культурной жизни вуза, ответы распределились следующим образом (можно было выбрать несколько вариантов): большинство опрошенных считают, что участие в культурной жизни даст им возможность самореализации (таких респондентов оказалось в пределах 32%), причём этот ответ давали чаще представители III и IV курсов, нежели младших (около 57 % от всех ответивших). Пятая часть всех респондентов считает привлекательным в участии в культурной жизни возможность познакомиться с единомышленниками. Культурное обогащение как вариант ответа находится на третьем по частоте выбора месте – так ответили 18 % студентов; вариант «удовлетворение потребностей» также нашел отклик – его выбрали 16 % респондентов, а общение и избавление от скуки опрошенные студенты не считают самым важным – его выбрали лишь 14 %.

Респондентам был предложен список коллективов, студий и сообществ ТвГУ, действующих в сфере социокультурной политики вуза, из которого они должны были выбрать те, про которые когда-либо слышали.

Наибольшую популярность среди студентов младших курсов имеют следующие студии: «Клуб веселых и находчивых» (40 %), театр-студия «Зеркало» (30 %), а также радиостанция «ВотЭтоРадио» и студенческое телевидение «Универ-ТВ» (по 25 %). Данные культурные объединения существуют долгое время, проявляют заметную активность и, возможно, поэтому находятся в списке наиболее известных.

Студенты старших, т. е. третьих и четвертых курсов, наиболее популярными считают «Клуб веселых и находчивых» и театр-студию «Зеркало» (42 % и 30 % соответственно). Немногие студенты имеют представление о существовании таких коллективов, как информационный портал «Ориентир» (13%), созданный активистами ТвГУ, медиа-сообщество «ВотЭтоМедия» (13 %), журнал «Вестник ТвГУ» (10%), народный ансамбль «Славяночка» (3 %). Около 13 % респондентов вообще не слышали ни об одном из предложенных коллективов.

Опрос показал, что лишь 7 % ответивших активно и регулярно участвуют в культурных мероприятиях, 27 % участвуют периодически. Остальные не принимают участие в культурной жизни вуза.

Среди причин неучастия респонденты называют отсутствие информации о деятельности культурных объединений (26 % – в основном младшие курсы), недостаток времени (23 %, главной причиной которого большинство респондентов назвали учёбу), 22 % – по причине отсутствия единомышленников. Студенты старших курсов, отказывающиеся от участия в культурной жизни вуза, также называют причиной отсутствие времени (многие указали конкретную причину – работа) – около трети (32 %), интереса и желания (27 % и 17 % соответственно).

Активным в культурной деятельности респондентам было предложено ответить на вопрос, в каких объединениях они участвуют на постоянной основе. Результаты ответа на этот вопрос таковы: 13 % задействованы в проектах «Радиостанция "ВотЭтоРадио"», КВиН, «Информационный портал "Ориентир"».

Одной из задач данного исследования явилось выяснение источников информации студентов о деятельности студий в социокультурной сфере ТвГУ. Для этого респондентам был предложен следующий вопрос: «Из каких источников Вы узнали о деятельности сообществ культурно-досугового центра ТвГУ?». Большинство опрошенных получают информацию из аккаунтов данных сообществ в социальных сетях (более 40 % респондентов), а также от одноклассников и из внутренних СМИ (студенческое телевидение, радио, печатные СМИ) – 10 % и 9 % соответственно. Меньшее число респондентов получают информацию о деятельности сообществ культурно-досугового центра ТвГУ, например, на сайте университета, в учебных корпусах. Более четверти ответивших студентов (26 %) вообще не получают необходимой информации.

Для оценки степени информированности о данной деятельности респондентам был предложен вопрос: «По-вашему, сообщества культурно-досугового центра ТвГУ достаточно информируют людей о своей деятельности?». По результатам опроса, только 13 % респондентов полностью информированы о деятельности объединений культурно-досугового центра; подавляющее большинство – более половины, 77 % – получает недостаточное количество информации, а 10 % оценивают информационную составляющую категорически отрицательно.

Была опровергнута поставленная в начале исследования гипотеза о том, что культурная деятельность охватывает полностью все сферы деятельности. Почти половина опрошенных считает, что культурная жизнь вуза не освещает некоторые сферы либо освещает недостаточно (47 %). Около трети (37 %) студентов ответили, что культурная деятельность распространяется на все сферы деятельности. 10 % полагают, что культурно-досуговая деятельность узконаправлена и не освещает множество сфер, среди которых были названы социальная сфера (4 %) и информационная, 7 % респондентов; таким образом, студенты хотели бы получать больше информации о предстоящих мероприятиях.

Респондентам был задан вопрос: «Как Вы считаете, формирование каких качеств происходит успешно в рамках культурной политики ТвГУ?» и предложено несколько вариантов ответов. В качестве позиций в ответе на вопрос были применены позиции, пропагандируемые ТвГУ и освещенные на официальном сайте. Ответы распределились следующим образом: успешнее всего проходит формирование компетентности общения, самосовершенствования, саморазвития и социального взаимодействия (63%), а также формирование компетентности в культурно-досуговой сфере (23%). Важными для студентов оказались такие пункты, как формирование компетентности гражданственности и патриотизма, формирование компетентности в духовно-нравственной сфере.

Чтобы оценить работу культурно-досугового центра ТвГУ, респонденты должны были выбрать из предложенного списка задачи, успешно выполненные данным отделом. Были получены следующие ответы: наиболее успешно реализованы такие задачи отдела культурно-массовой работы ТвГУ, как повышение уровня культуры студентов – так считают более трети опрошенных; успешно проходит организация досуга – это отметили 28 % респондентов. Менее успешно выполняются такие функции, как выявление студенческих талантов и дарований для дальнейшего их обучения и представления и популяризация студенческого творчества (по 12 %). Лишь 8 % опрошенных отметили, что удовлетворение социально-культурных запросов и духовных потребностей студентов и сотрудников университета проходит успешно. Только 5% считают, что в рамках деятельности отдела культурно-массовой работы ТвГУ проходит широкое привлечение студентов к активным занятиям самостоятельным художественным творчеством. Небольшая часть респондентов – их оказалось около 2 % – считает, что вышеупомянутый отдел не выполняет в полной мере ни одну из указанных функций.

Чтобы узнать, насколько активно студенты ТвГУ посещают культурные мероприятия, был задан вопрос: «Какое последнее мероприятие, проводимое культурно-досуговым центром ТвГУ, Вы посетили?». Почти одна третья часть ответила, что вообще не посещает подобные мероприятия; 20 % респондентов посетили концерты «Студвесны». Почти 1/5 часть опрошенных назвала последним посещенным мероприятием традиционное посвящение в студенты. 13% посетили фестивали КВиН. Небольшая часть респондентов посетила такие мероприятия, как «Квартирник», «Ночь в кино», «Библионочь», спектакли театра-студии «Зеркало» (около 5 %). Столько же студентов ответили, что не помнят последнее посещенное мероприятие, а 7 % вообще не получали информацию о проводимых встречах и событиях культурной жизни.

Обращает на себя внимание пассивность значительной части студентов, которые если и участвуют в мероприятиях, то по большей части как зрители, а не организаторы. Об этом свидетельствует и неинформированность студентов о культурной жизни университета, неумение найти информацию, ожидание того, что соответствующие структуры вуза будут «организовывать», «проводить», «охватывать», «развлекать».

Ключевую роль по включению студентов младших курсов в

социокультурную деятельность вуза играет куратор (тьютор), который выполняет прежде всего функцию воспитателя, привлекает к работе старшекурсников. Так формируется преемственность, традиции отдельных факультетов, институтов, других структурных подразделений образовательного учреждения, а значит, и вуза в целом.

В процессах формирования социальных связей, становления личности и конструировании социального капитала индивида особое место занимает образование и социокультурная среда. Студент осуществляет выбор и формирует собственный набор ценностей, которые и определяют его сущность как личности, индивидуальности, и помогают идентифицировать себя с определённой социальной группой. Процесс образования вышел за рамки формального института образования и сейчас охватывает другие сферы жизни человека.

Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить многообразные социальные сети, их ценности и успешно действовать в социокультурной среде. Задача образования при этом заключается в создании условий, необходимых для становления молодого человека и его социального капитала.

Социокультурная среда в данном случае выступает конструктом, характеризующим социокультурное пространство вуза с качественной стороны и раскрывающим его социокультурную организацию.

В результате проведённого исследования можно отметить следующие аспекты социокультурной деятельности, необходимые для её успешного формирования и развития:

1. Большое значение имеет достаточная и доступная студентам материально-техническая база, расширяющаяся и пополняющаяся.

2. Одной из существенных составляющих данной деятельности является система студенческого самоуправления (соуправления), в связи с чем необходимо создание дополнительных условий для успешного функционирования органов студенческого самоуправления, молодежных движений, студенческих объединений, организаций, коллективов, клубов и т. д.

3. Осуществляемая в вузе кадровая политика должна обеспечивать профессионализм организаторов социокультурной деятельности (кураторов, преподавателей, сотрудников соответствующих подразделений и служб вуза). Необходима дополнительная теоретическая и практическая разработка вопросов использования внеучебной деятельности в вузах для формирования общекультурных компетенций студентов, а также для профессиональной подготовки преподавателей и специалистов – организаторов этой работы.

4. Необходима более активная пропаганда деятельности объединений, реализующих социокультурную политику ТвГУ.

5. Участие в социокультурной жизни вуза напрямую зависит от широты и состава спектра коллективов и организаций. В ТвГУ необходимо внесение разнообразия в деятельность студий, действующих в рамках культурной политики вуза, создание новых коллективов и объединений.

6. Участие в этой жизни также имеет зависимость от степени

информатизации, которая, по результатам исследования, является недостаточной. В связи с этим следует повысить эту степень и ввести активное, всестороннее, заранее проводимое информирование потенциальных участников о предстоящих мероприятиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванайская Т.Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: дис. ... канд. пед. наук. М.: Изд-во ОрГПУ, 2010. 25 с.
2. Иванов А. В. Культурная среда общеобразовательной школы: учеб. пособие. М.: АПК и ППРО, 2006. 172 с.
3. Нефедова Н. А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы вуза // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3 (21). С. 250–252.
4. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / пер. с польск. М.М. Гуренко; под общ. ред. и послеслов. акад. А.М. Румянцева. М.: Прогресс, 1969. 240 с.

Об авторе:

ПАРАХОНСКАЯ Галина Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: parakhonskaya@gmail.com

РОЛЬ ВУЗОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОГО РЕГИОНА)

Е.С. Тупик

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Поднимается вопрос о роли и значении вузов в развитии региона. Обсуждается проблема качества высшего образования как критерия конкурентоспособности вуза и его значимости в регионе. Представлена общая оценка высшего образования в Тверском регионе. На основе результатов социологического исследования произведена оценка качественных показателей одного из основных вузов Твери – ТвГУ. Определено место ТвГУ в социально-экономическом, технологическом и культурном развитии региона.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, вуз, профессорско-преподавательский состав, регион, региональное развитие.

В рамках современной социологии образования изучение роли, значимости и проблем регионального вуза является одним из приоритетных направлений.

На университеты со стороны государства возлагается огромнейшая ответственность за развитие регионов. Через региональные вузы осуществляется активное взаимодействие общества с органами местной власти, общественными организациями и промышленными предприятиями. Можно выделить два приоритетных ролевых направления вуза: в рамках государства и в рамках региона. Так, в масштабах государства роль вуза состоит в сохранении, приумножении и распространении знаний в целях интеллектуального и профессионального развития людей и общества. В масштабах региона вузы вносят значительный вклад в развитие самого региона, способствуют развитию его социальной, культурной и экономической жизни. Таким образом, изучение слабых и сильных сторон вуза не только дает возможность развивать и совершенствовать деятельность университета, но и

является основанием для оценки жизнедеятельности региона и принятия управленческих решений относительно стратегий его развития.

Если произвести общую оценку образования в Тверском регионе, то складывается следующая картина. Образовательная система Тверской области имеет тенденцию формирования не только под влиянием своих собственных механизмов экономики и демографических особенностей, но и с учетом соседства двух столиц и вместе с тем мощных образовательных центров – Москвы и Санкт-Петербурга. Таким образом, при оценке профессионального образования различного уровня Тверской регион отличается относительно невысокими показателями высшего образования, но при этом более развитым средним и начальным профессиональным образованием.

Нельзя оставить без внимания факт предоставления образовательных услуг на коммерческой основе. Возможность получения образования платно в государственных вузах региона или коммерческих филиалах столичных вузов не может рассматриваться однозначно. С одной стороны, в данном случае возникает вопрос о качестве образования. Вновь создаваемые коммерческие программы обучения, действующие методом проб и ошибок, дистанция филиалов высших учебных заведений от центрального образовательного процесса не обоснованно ставят вопрос о качестве образования.

С другой стороны, данная возможность решает проблему занятости молодежи, позволяет обеспечить реализацию потребностей более старшей, работающей части населения, получающей второе образование на коммерческой основе. При этом нельзя оставить без внимания и экономическую ситуацию региона. Так как снижение уровня жизни населения привело к сокращению пространственной мобильности, это неминуемо коснулось и учебных миграций. В результате произошло определенное замыкание учебных заведений не только на региональном, но и на внутрирегиональном уровне. Анализ поступления в учебные заведения показывает, что в вузах Твери сократилась доля абитуриентов не только из других регионов страны, но также из городов и районов области.

Отмечая важную роль и высокую значимость высшего образования в региональном развитии, нужно серьезно подходить к вопросу его качества. Каковы критерии качества высшего образования, по каким параметрам его можно оценить?

Существует многообразие подходов к определению качества высшего образования. В основу определений закладываются самые разные составляющие: наличие и реализация государственного стандарта высшего образования, потенциал кадрового состава вуза, организация и методическое обеспечение учебного процесса, а также качественный потенциал самих обучаемых. Однако нужно понимать, что оценка любых критериев качества должна производиться в соответствии с системой параметров, заданных актуальным состоянием общества. Таким образом, «потребности общества, предъявляемые к системе высшего образования, определяют все необходимые качественные характеристики высшего образования» [1, с. 129]. Поэтому в целях развития университета и повышения его конкурентоспособности и

значимости в регионе необходимо своевременно и адекватно общественным интересам развивать все стороны работы вуза.

Объективную оценку состояния вуза может предоставить кадровый состав в лице ППС, т. к. именно профессорско-преподавательский состав является основой кадрового состава вуза, он выполняет основное его предназначение. С учетом оценок, предпочтений и пожеланий профессорско-преподавательского состава возможно определение необходимой стратегии совершенствования и развития университета и создания мотивационной базы для повышения уровня потенциальных показателей кадрового состава и, как следствие, качества образования вуза в целом.

На основе конкретного социологического исследования представляется возможным оценить качество образования одного из основных вузов Твери – ТвГУ (Тверской государственной университет).

Так, возрастная составляющая ППС содержит правильно пропорциональную структуру кадрового состава относительно старших поколений, средних и молодых, что в перспективе способствует исключению проблемы «старения» кадрового потенциала ТвГУ. Следовательно, основной задачей кадровой политики и менеджмента вуза должна быть задача сохранения молодого поколения среди кадрового состава преподавателей вуза.

Если говорить о квалификационных составляющих профессорско-преподавательского состава ТвГУ, то они находятся на довольно высоком уровне. Отмечается высокая доля кадров высшей научной квалификации в общей численности профессорско-преподавательского состава ТвГУ (85 % ППС имеют ученые звания профессоров и доцентов, и 15 % преподавателей не имеют степени и звания). Следует отметить, что повышение квалификации по актуальным вопросам высшего образования своевременно реализуется вузом и востребуется ППС. Однако, как показывает исследование, при развитии направлений по повышению квалификации следует учитывать корректирующие пожелания преподавателей. Это будет способствовать повышению их мотивации и заинтересованности в прохождении повышения квалификации внутри университета.

При разработке стратегий совершенствования работы ТвГУ и повышения уровня качества работы ППС необходимо учесть следующий момент: при общей достаточно высокой оценке удовлетворенности своим трудом и профессией опрошенный ППС также указывает на ряд слабых и проблемных сторон своей работы. Именно они должны быть положены в основу корректировки развития кадровой политики и других сторон вуза, в целях повышения мотивационной составляющей профессорско-преподавательского состава. В разделе эффективной политики любого современного вуза необходимо присутствие «мотивации и стимулирования профессорско-преподавательского состава вузов <...>. Это определяется тем, что мотивационно-стимулирующая политика позволяет <...> повлиять на трудовое поведение ППС и повысить потенциальные показатели преподавателя вуза, что, безусловно, положительным образом скажется на качестве высшего образования» [2, с. 121].

В качестве основных слабых и проблемных сторон в профессиональной деятельности, влияющих на стороны личной жизни преподавателя ТвГУ, были выделены следующие: материальная (доходная) сторона и низкая перспектива профессионального роста. К тому же именно эти, во многом взаимосвязанные слабые стороны указывают на готовность и намерения ППС к перспективам увольнения и перехода на другую работу.

При устранении слабых сторон в работе ППС следует учесть ряд факторов, понижающих эффективность труда ППС. Помимо низкой оплаты труда были указаны следующие моменты: плохое оборудование рабочего места, отношение обучаемых, психическая и физическая усталость, отношение руководства, плохое методическое обеспечение.

Особый интерес вызывает мнение профессорско-преподавательского состава относительно общей эффективности работы ТвГУ. Именно исходя из данных оценок возможно определение направлений развития и совершенствования работы вуза по самым разным позициям. Несмотря на всеобщую оценку респондентами работы вуза по средним показателям, следует остановиться на тех моментах, которые все-таки набрали наибольшее количество минимальных оценок.

В «комплексной группе» низкой оценке подвергался момент довузовской подготовки, уровень знаний, посещаемость занятий студентами, успеваемость обучаемых. По группе критериев «учебные занятия» низкой оценке подвергались следующие составляющие работы вуза: возможность использования аудиовизуальных средств и готовность студентов к занятиям. При оценке материально-технического и методического обеспечения ТвГУ самыми низкими показателями получили компьютерная техника, лабораторная база и учебные помещения. По группе критериев «внеаудиторной работы» самым большим количеством низких оценок была отмечена готовность студентов к самостоятельной работе.

При этом оценочные установки указывают, что самым уязвимым звеном в работе ТвГУ, с точки зрения преподавателя, является студент. Это указывает на острую необходимость целенаправленной работы с потенциалом обучающегося, о необходимости дополнительного системного исследования потенциальных характеристик студентов.

Наиболее выраженной слабой стороной работы ТвГУ является также материально-техническая и методическая база, что непременно должно быть учтено в работе над развитием и совершенствованием вуза.

Стратегия развития Тверского государственного университета должна включать меры по устранению слабых сторон в целях повышения качества образования и разработку механизмов интеграции в социально-экономические процессы региона. За счет повышения качества подготовки будущего кадрового потенциала предполагается возможным устранить экономические риски региона. При оценке специфики отраслевого развития вуза необходимо ориентироваться на подготовку кадров по наиболее востребованным направлениям отраслями региональной экономики с учетом ближайших перспектив спроса регионального рынка труда.

Тверской государственный университет имеет все основания для закрепления за собой статуса сильного вуза. Наличие такого вуза в регионе является условием для его инвестиционной привлекательности.

Таким образом, роль вуза в развитии региона многозначна. Вуз во многом определяет социально-экономическое, технологическое и культурное развитие региона, способствует его самобытности и самостоятельности. В свою очередь, развитие региона играет определяющую роль в обеспечении стабильного и устойчивого социально-экономического развития страны в целом. Взаимная заинтересованность в развитии друг друга объединяет усилия со стороны вуза, органов местной и федеральной власти для достижения общей цели – развития эффективно функционирующего механизма: вуз – регион – государство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тупик Е.С. Социально-философский анализ проблемы качества современного высшего образования в России // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: «Философия». 2015. № 4. С. 123–129.
2. Тупик Е.С. Мотивация и стимулирование профессорско-преподавательского состава высшей школы в условиях модернизации // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 120–125.

Об авторе:

ТУПИК Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: lussam@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е. Г. Милюгина, Е. С. Шмаков

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлен анализ исследований по проблеме гражданской идентичности молодежи и школьников. Уточнено содержание понятия гражданской идентичности, выявлена структура и наиболее значимые факторы ее становления. Определено содержание, формы и методы работы по формированию гражданской идентичности обучающихся в условиях дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: гражданская идентичность школьников, дополнительное музыкальное образование, интеграция, репертуарная политика, музицирование.

Актуальность настоящего исследования определяется значимостью процесса формирования гражданской идентичности молодежи и школьников для настоящего и будущего России. Этот процесс предполагает формирование мотивации обучающихся к осмыслению своего места и предназначения в отечественной истории и культуре и готовности занять в общественной жизни страны активную гражданскую позицию. Формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся входит в число приоритетных задач, поставленных перед современной педагогикой и системой образования федеральными государственными образовательными стандартами [7], и

является ключевым условием социокультурной модернизации России.

Методологическое и технологическое решение данной проблемы представляет практическую ценность для повышения качества учебно-воспитательного процесса в условиях общего и дополнительного образования. Для успешной разработки учебных программ и технологического обеспечения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся в условиях дополнительного образования необходимо определить сущность этого понятия и проанализировать роль его структурных компонентов (когнитивного, ценностного, эмоционального, поведенческого) в процессе развития качеств, составляющих основу гражданской культуры личности (патриотизм, гражданственность, политическая и правовая культура).

Понятие гражданской идентичности сегодня востребовано педагогами, психологами, культурологами, социологами, политологами наряду с понятиями этнической, региональной, общечеловеческой идентичности и в тесной связи с ними. Выработаны рабочие дефиниции данных понятий. Гражданская идентичность определяется как 1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; 2) феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта [2, с. 140]. Эти два определения не исключают друг друга, но акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности, продуцируя ее анализ в контексте социальной идентичности индивида, отражающей представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества.

Базовым условием формирования гражданской идентичности, по мнению А.А. Леонтьева, является единство трех начал самосознания гражданина новой России: чувства принадлежности к своему этносу, любви и уважения к национальным традициям и истории своего народа, языку и культуре; чувства принадлежности к многонациональному российскому обществу, российского патриотизма, сопряженного с отказом от этнической исключительности и принятием ответственности за судьбу своего народа и своей многонациональной страны; чувства принадлежности к мировому сообществу и принятия ответственности за судьбы всего мира [4, с. 46]. Такой подход диктует необходимость выявить и проанализировать взаимосвязи и взаимозависимости гражданской идентичности личности с другими видами идентичностей.

Взаимосвязь гражданской идентичности личности с процессом формирования ее возрастной идентичности рассматривают в своих исследованиях А.В. Микляева, П.В. Румянцева; взаимосвязь гражданской и этнической идентичностей – Л.М. Дробижева, И.В. Кожанов; аспекты взаимозависимости гражданской и религиозной идентичности – Д. Г. Давыдов, А.Н. Крылов; гражданской и региональной идентичности – Д. Н. Замятин, М.Ю. Тимофеев; в аспекте данных взаимосвязей А.Г. Асмолов говорит о феномене общечеловеческой идентичности. В этом контексте следует особо проанализировать зависимость гражданской идентичности личности от

процесса формирования ее региональной идентичности. Эта связь, как отмечено в материалах словаря «Русская провинция», проявляется в неразрывной взаимосвязи понятий *большой* и *малой родины* [5, с. 49–54]. Региональная идентичность характеризуется как солидарность с земляками по причине совместного проживания на одной территории в данный момент или в прошлом, что выражается обычно в причислении себя к жителям определенной местности, района, города, его части и в целом территориальной единицы [9, с. 21], однако у региональной и этнической идентичностей разные основания и механизмы развития. Региональная идентичность опирается на социальные мифы об особых характеристиках локального текста; ее выраженность во многом зависит от устойчивости коллективной памяти, хранящей представления о локальных ценностях и нормах, что выражается в конструировании автохтонами неких самообразов, предъявляемых сторонним наблюдателям как уникальный признак локального текста [6, с. 63–67].

Гражданская и региональная идентичности исследуются в аспекте реализации базисных потребностей личности в принадлежности к группе (Т.В. Водолажская, М.Ю. Тимофеев) [2; 11], а также в аспекте личностных перспектив: обретения человеком своего места в обществе, выбора ценностных ориентиров (А.Г. Асмолов, В.С. Собкин) [1; 10], формирования готовности и способности выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства (М.А. Юшин) [15]. В процессе самоопределения человек решает две задачи: задачу построения индивидуальных жизненных смыслов и задачу построения жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования). Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и юношеского возрастов, однако в основе ее генезиса лежит самопознание и развитие Я-концепции ребенка в младшем школьном и младшем подростковом возрасте. Потребность в самоопределении выступает как потребность в формировании определенной смысловой системы, предполагающей единство представлений о самом себе и о мире. Самоопределение по сути есть решение личностью задачи на поиск, порождение и обретение смысла жизни. Смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, умении постоянно переосмысливать собственную сущность. Это подразумевает выработку активной позиции личности в отношении социокультурных ценностей, что в качестве условия осуществления самоопределения предполагает формирование ценностного сознания личности и развитие нормативной саморегуляции на основе присвоения и субъективации системы моральных, конвенциональных и личных норм. Результатом самоопределения выступает формирование идентичности, составляющее важнейшую задачу развития старшего подросткового и юношеского возрастов [14].

Формирование гражданской идентичности предполагает самоопределение и выбор молодым человеком базовой идеологии, политических и религиозных (включая атеизм) убеждений, выбор профессии и формирование временной перспективы [1]. Достижение гражданской идентичности — задача развития юношеского возраста, решение которой

нередко осуществляется и в старших возрастах. Как справедливо отмечает Р.Ю. Шикова, в современном российском обществе наблюдается кризис идентичности, связанный со сменой основных ценностей и стереотипов. Утрата обществом духовного единства и стабильности проявляется в том, что старшие поколения испытывают потерю идентичности, молодые – не могут определить свою идентичность. Автор связывает решение задачи формирования идентичности молодежи с необходимостью выработки государством и обществом механизмов социальной консолидации, формирования гражданственности всего населения России [12, с. 5].

Наиболее значимыми факторами становления коллективной субъективности гражданской общности являются общее историческое прошлое, общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей; общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри совместной общности и ее институционального устройства; переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными политическими действиями [8, с. 12]. Из этого следует, что общегражданская идентичность интегрирует население страны и является залогом стабильности государства.

Ввиду сложности содержания и структуры понятия исследование гражданской идентичности носит междисциплинарный характер. Основными дисциплинами, где разработанность данной проблематики ощутима, являются социология, психология и педагогика. Е.К. Шималин утверждает, что без формирования гражданственности невозможно обеспечить формирование личности политически зрелого и социально ответственного члена общества. Гражданскую идентичность исследователь связывает с патриотизмом, любовью к родной земле, т. е. понятиями, наделенными сакральным смыслом, при этом вслед за усвоением сакральных понятий должны следовать действия, подкрепленные волей и ответственностью за судьбу страны и народа. Необходимо осознанное и грамотное, поднятое до сознательного и активного уровня выполнение человеком своих гражданских обязанностей и гражданского долга [13].

Структура гражданской идентичности включает когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (коннотативный), ценностно-ориентировочный (аксиологический), деятельностный (поведенческий) компоненты. Содержание каждого компонента наиболее полно описал И.В. Кожанов, связавший когнитивный компонент со знаниями о своей гражданской принадлежности, о государстве, гражданином которого является, истории, культуре, законах, политическом устройстве, политических партиях и т. п.; эмоционально-оценочный – с принятием своей гражданской принадлежности, наличием собственного отношения к общественно-политическим событиям, способностью четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения; ценностно-ориентировочный – с принятием и уважительным отношением к правовым основам государства и общества,

толерантным отношением к представителям других социальных общностей, готовностью к анализу явлений общественной жизни; деятельностный – с активным участием в общественно-политической жизни общества, страны, самостоятельным выбором решений, ответственностью за действия, принятые решения и их последствия [3].

На основе фундаментальных педагогических и психологических исследований содержания и структуры гражданской идентичности методистами и педагогами-практиками предложены технологии и методики формирования гражданской идентичности в условиях дошкольного (Ж.А. Геворкянц, О.Н. Василенко, Е.И. Толокнеева), начального (Л. М. Героева, И.В. Ильинская, Г.Н. Лашкова, М.И. Фофанова), основного и среднего общего (О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковская, М.С. Гусельцева, М.В. Левит), высшего образования (Е.М. Арутюнова, Т.Э. Курмаев, М.В. Николаева, Л.А. Семенова), а также в системе непрерывного образования (И.В. Кожанов). Сделаны определенные шаги по планированию педагогического сопровождения формирования гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного образования и технологическому его обеспечению (В.П. Голованов, Т.А. Касимова, Г.В. Стекляр). При этом отсутствуют комплексные программы формирования гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного музыкального образования; эта форма воспитания и образования не рассматривается в качестве педагогического ресурса решения данной задачи.

Проведенный нами анализ педагогической литературы позволяет говорить об актуальности определения содержания, форм и методов работы по формированию гражданской идентичности обучающихся в условиях дополнительного музыкального образования, что требует разработки соответствующей учебной программы. Ведущим ее методом мы считаем системно-деятельностный, а формы познавательной, эмоционально-оценочной, аксиологической и поведенческой активности обучающихся мы связываем со следующими направлениями работы.

1. Учебная работа по действующим в базовой ДШИ программам, скорректированная в педагогическом и репертуарном плане на формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся.

1.1. Формирование знаний школьников о гражданской и региональной идентичности. Знакомство с основными деятелями и выдающимися событиями России и родного края. Формирование системы знаний о большой и малой родине, ее культуре, национальных и локальных традициях. Большое значение в программе имеет репертуарная политика: основной акцент при подборе репертуара сделан на произведения патриотического содержания, причем как военной, так и гражданской тематики («Крылатый апрель» Г. Струве; «Родная земля» В. Добрынина; «Я люблю тебя, Россия» Д. Тухманова; «Широка страна моя родная» И. Дунаевского и т. д.).

1.2. Формирование активной гражданской позиции обучающихся, мотивации и готовности обучающихся к активному участию в культурной жизни страны и региона. Привлечение учащихся к участию в мероприятиях

патриотического и гражданского направления, таких, как тематический урок, классный или школьный концерт, проведение интеллектуальных и музыкально-творческих соревнований на патриотические темы; проектная деятельность; посещение музеев, совместный просмотр фильмов, проведение классных и выездных концертов для других школ, интернатов, домов престарелых, участие в фестивалях; проведение патриотической спартакиады. Лучшие номера исполнителей записываются на видео, после чего помещаются в архив на сайте школы и в социальных сетях.

2. Факультативные занятия по специальной программе, ориентированной на формирование гражданской и региональной идентичности школьников и скоординированной с программами общего образования. На формирование гражданской и региональной идентичности школьников направлена программа факультативных занятий «Тверские музыканты – гордость России», призванная обогатить урочную и внеурочную образовательно-познавательную деятельность школьников краеведческим материалом. Сверхзадача программы – сформировать основы гражданской и региональной идентичности обучающихся – конкретизируется нами в целевой установке сформировать у школьников базовые знания о музыкальном Верхневолжье, воспитать интерес к истории музыкальной культуры края и ее современности и чувство гордости за своих знаменитых земляков-музыкантов, чье творчество известно в России и за ее пределами.

3. Социальное партнерство института семьи и общеобразовательных учреждений в решении задачи формирования гражданской и региональной идентичности обучающихся.

Ожидаемые результаты реализации программы – формирование гражданской и региональной идентичности обучающихся, усвоение ими системы знаний о музыкальном Верхневолжье, воспитание любви к своему краю, уважения к его истории и культуре, формирование готовности обучающихся рассказать друзьям и гостям Тверского края о своих знаменитых земляках. Для повышения мотивации учеников и формирования их активной гражданской позиции мы создали на базе социальной сети общественный канал «Завтрашний день» (https://vk.com/zavtrashny_den), где публикуем видео-, аудио- и фотоархив выступлений учеников на тематических патриотических мероприятиях школьного и регионального уровня. В настоящее время количество читателей «Завтрашнего дня» превысило 8 тысяч человек. Многие ученики обратились с просьбой включить их в концертные бригады, реализующие патриотическую тематику, что мотивирует их изучать историю, знакомиться с патриотической музыкой и формирует активную жизненную позицию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. № 6. С. 4–10.
2. Водолажская Т. В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.
3. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL:

- <http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-i-etnicheskaya-identichnosti-lichnosti-problema-vzaimosvyazi-i-vzaimozavisimosti#ixzz4Zh56iSKO> (дата обращения: 23.2.2017).
4. Леонтьев А.А. Россия: многокультурность и толерантность // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С. 46–53.
 5. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция» // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 2. С. 42–66.
 6. Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Текст пространства: фрагменты словаря «Русская провинция». Часть вторая // Лабиринт: журн. социально-гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 33–74.
 7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>. (дата обращения: 07.01.2017).
 8. Сергеева В.П. Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе // Проблемы современного образования . 2011. № 4. С. 12–15.
 9. Смирнягин Л.В. О региональной идентичности // Вопросы экономической и политической географии зарубежных стран. М. Смоленск, 2007. Вып. 17. С. 21–49.
 10. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
 11. Тимофеев М.Ю. Нациосфера: Опыт анализа семиосферы наций. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. 279 с.: 45 ил.
 12. Шикова Р.Ю. Гражданская идентичность современной молодежи: социокультурный анализ: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Майкоп, 2010. 206 с.
 13. Шималин Е. К. Гражданская идентичность как основа государственной стабильности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008. URL: <http://jurnal.org/articles/2008/polit17.html>
 14. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
 15. Юшин М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодёжи в современной России: дис. ... канд. полит. наук. Тула, 2007. 189 с.

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», председатель Совета Тверского областного краеведческого общества, Тверь; e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

ШМАКОВ Егор Сергеевич – магистрант I курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), e-mail: werlidemon91@mail.ru

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ

А. Н. Соколов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Уточнено содержание и структура понятия *музыкально-эстетический кругозор*. Определены основные направления работы по формированию компонентов музыкально-эстетического кругозора в условиях дополнительного образования. Описана специфика организации и проведения занятий по коллективному музицированию, ориентированных на расширение музыкально-эстетического кругозора обучающихся.

Ключевые слова: *музыкально-эстетический кругозор, дополнительное образование, коллективное музицирование, интеграция, межпредметные связи, музыкальное искусство.*

Современная школа предполагает образование, ориентированное на формирование человека высокой культуры. Важным аспектом, стимулирующим самоопределение и развитие личности, является формирование музыкально-эстетического кругозора. Музыкально-эстетический кругозор служит разностороннему обогащению человека, развивает способность к творчеству, самостоятельности, расширяет знания, активизирует познавательный интерес. О необходимости формирования музыкально-эстетического кругозора школьников говорил еще Д.Б. Кабалевский, отмечая значимость эстетического воспитания детей как «иммунитета против пошлости» [2, с. 61]. В.А. Сухомлинский называл музыку могучим средством эстетического воспитания: «Умение слушать и понимать музыку — один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [10, с. 62]. Задача формирования музыкально-эстетического кругозора обучающихся актуализирована в «Программе развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы», Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования и соответствующих образовательных программах, ориентирующих учителей музыки и педагогов дополнительного образования на расширение музыкального и общекультурного кругозора школьников, воспитание их музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию [5; 7; 8; 11, с. 18].

Анализ современных научных работ, специально посвященных проблеме формирования музыкально-эстетического кругозора обучающихся [1; 6; 9], позволил нам определить содержание и уточнить структуру ключевого понятия нашего исследования. Рассматривая формирование музыкально-эстетического кругозора в контексте совершенствования музыкальной грамотности обучающихся и воспитания их музыкальной культуры [3, с. 242; 4, с. 237], мы выделили в ключевом понятии следующие компоненты: теоретическую эрудированность в области музыкального искусства; музыкально-слуховую эрудированность; способность к художественной оценке музыкальных произведений; музыкально-эстетический интерес, увлечения, склонности; коммуникативную компетентность.

Педагогическим ресурсом формирования музыкально-эстетического кругозора обучающихся мы считаем коллективное музицирование. Коллективное инструментальное музицирование как вид музыкального исполнительства является наиболее эффективной формой художественно-эстетического развития личности ребенка, так как способствует раскрепощению детей, стимулирует их творческое общение, активизирует развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, воли. Благодаря своей особенности такая форма работы позволяет формировать все выделенные нами компоненты музыкально-эстетического кругозора.

Так, *теоретическая эрудированность* в области музыкального искусства не только формируется благодаря традиционному методу работы педагога — объяснительно-иллюстративному, но и закрепляется в процессе проигрывания

изучаемых произведений и их фрагментов (в том числе в виде упражнений). Совместное творчество дает детям возможность ближе познакомиться не только со своим инструментом, но и с инструментами других участников оркестра, изучить их устройство, особенности звукоизвлечения, тембр.

Формированию *музыкально-слуховой эрудированности* способствует ансамблевая/оркестровая игра, в процессе которой каждый ее участник должен слушать не только себя, но и других музыкантов и сопоставлять свой строй, тембр, динамику и штрихи с общим звучанием ансамбля/оркестра. Это развивает слух лучше, чем сольное музицирование или пассивное слушание. К основным ансамблевым/оркестровым навыкам можно отнести также «чувство партнера», умение слышать солиста и помогать ему в воплощении исполнительских намерений, навыки самоконтроля и самооценки собственных и коллективных игровых действий.

Способность к художественной оценке музыкальных произведений развивается в атмосфере непрерывного поступления свежих и разнообразных впечатлений, переживаний, что способствует воспитанию эмоциональной отзывчивости на музыку. Коллективные выступления дают возможность играть на сцене детям с разными музыкальными данными, делают их более уверенными в своих силах.

Благодаря постоянно меняющемуся репертуару, ознакомлению с произведениями различных жанров и стилей, активному общению с педагогом и другими участниками коллектива вместе с ростом эрудированности расширяется и круг *музыкально-эстетических интересов, увлечений, склонностей* воспитанника, возникает желание глубже изучить понравившийся стиль музыки или творчество определенного композитора, определяется склонность. Неоценима роль коллективного музицирования на начальном этапе обучения. Оно является лучшим средством заинтересовать ребенка, помогает эмоционально окрасить обычно малоинтересный первоначальный этап обучения.

Активно формируется в форме ансамблевого/оркестрового музицирования и *коммуникативная компетенция*, которая является областью наиболее наглядного и активного действия принципов педагогики сотрудничества и вместе с тем примером их творческого преломления в соответствии с задачами и особенностями музыкальной педагогики. Ансамблевая/оркестровая игра – благодатная почва для рождения коллективного продукта в атмосфере сотрудничества. Она восполняет недостаток индивидуального обучения, совместное создание образа и есть путь для решения коммуникативной проблемы. В этом плане коллективное музицирование имеет ряд преимуществ перед индивидуальными занятиями. Это связано со спецификой хора, ансамбля (скрипачей, гитаристов, баянистов, аккордеонистов, домристов) и духового оркестра как сплоченного коллектива, в котором музыканты должны взаимодействовать для достижения общей цели. Ансамблевые и оркестровые занятия предполагают также общение между учениками, обмен мнениями и впечатлениями. Кроме того, представляется возможным включение в ансамблевые и оркестровые репетиции проектной деятельности, зарекомендовавшей себя как эффективный метод обучения.

Таким образом, игра в оркестре как один из самых активных видов музыкально-практической деятельности учащихся является важным педагогическим ресурсом формирования музыкально-эстетического кругозора. Д.Б. Кабалевский утверждал, что «постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дает возможность даже в условиях массового воспитания в классе стремиться к достижению подлинного искусства» [2, с. 118]. Коллективное музицирование повышает интерес к занятиям, прививает любовь к музицированию, расширяет кругозор, формирует хороший музыкальный вкус, способствует развитию чувства коллективизма (чего не хватает ученикам, занимающимся индивидуально), учит музыкальному мышлению и, наконец, учит тому, что выходит за границы музыкального искусства и имеет психологический и этический смысл.

Выделенные особенности коллективного музицирования определяют следующую специфику организации и проведения занятий, ориентированных на расширение музыкально-эстетического кругозора обучающихся:

- в коллективной деятельности, когда учащийся на виду у всех, он раскрывается перед руководителем и сверстниками, его легче изучить, обучить и направить;
- участие в общем деле формирует у учеников умение общаться, объективно оценивать свои действия, помогает осознать имеющиеся недостатки, как музыкальные, так и поведенческие;
- работая в коллективе, ученик формирует положительные личностные качества, необходимые для работы в коллективе, учится применять свои способности и умения с пользой для себя и для коллектива;
- коллективная деятельность, активная и социально ценная, представляет существенный фактор, обеспечивающий становление в сознании ученика необходимости единства слова и дела;
- в коллективном музицировании можно с большой степенью достоверности выявить подлинную структуру межличностных отношений учащихся;
- содержание репертуара нацелено на развитие у учащихся позитивного отношения к окружающему миру через постижение им эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки.

Радость и удовольствие от совместного музицирования с первых дней обучения музыке – залог интереса ребенка к этому виду искусства. При этом каждый школьник становится активным участником коллектива, независимо от уровня его способностей и образования на данный момент, что способствует психологической раскованности, свободе, дружелюбной атмосфере в группе среди учеников. Коллективное музицирование способствует созданию мотивации для совершенствования навыков игры на инструменте, развитию таких качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, коллективизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова Г.Е. Развитие музыкально-эстетического кругозора у будущих драматических актеров на занятиях по дисциплине «вокальное искусство»: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.02. СПб., 2012. 22 с.

2. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады М.: Педагогика, 1986. 192 с.

3. Милюгина Е.Г., Гавва М.В. Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–245.

4. Милюгина Е.Г., Королева М.Е. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.

5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей». URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/103096>. (дата обращения: 07.01.2017).

6. Попова С.В. Формирование музыкального кругозора подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 17 с.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 07.01.2017).

8. Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы и план мероприятий по ее реализации (утв. Министерством культуры РФ 29.12.2014 г). URL: <http://mkrf.ru/ministerstvo/>. (дата обращения: 04.02.2017).

9. Стрихар О.И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки // Молодой ученый. 2014. № 11. С. 423–425.

10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973. 145 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Об авторе:

СОКОЛОВ Алексей Николаевич – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), e-mail: sokolov.an.88@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Г. Корнакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлен анализ исследований по проблемам индивидуального подхода и индивидуализации дошкольного образования. Предложена технология индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольника. В основе построения индивидуального образовательного маршрута лежит анализ музыкальных предпочтений ребенка, диагностика его музыкальных способностей, учет психологических и возрастных особенностей.

Ключевые слова: индивидуализация образования, технология индивидуального образовательного маршрута, развитие музыкальных способностей, дошкольное образование.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования заложен принцип индивидуализации, в соответствии с которым ребенок должен стать «активным в выборе содержания своего образования и разных форм деятельности» [12, с. 34]. В Примерной основной

образовательной программе дошкольного образования указано, что «индивидуализация дошкольного образования предполагает такое построение образовательной деятельности, которое открывает возможности для индивидуализации образовательного процесса, появления индивидуальной траектории развития каждого ребенка с характерными для данного ребенка спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности и возрастно-психологические особенности» [9, с. 39].

Индивидуализация, по мнению Ю.Н. Бабанского, И.Е. Белогорцевой и В.И. Загвязинского, – метод, условие, средство или принцип обучения и воспитания, который обращен к субъекту. В трудах М.Н. Махмутова, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова индивидуализация рассматривается как процесс, направленный на развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей, Я-концепцию, самооценку, самоопределение. А.Н. Пронина дает определение индивидуализации как процессу создания и осознания индивидом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели. Каждый ребенок приобретает и проявляет собственные знания, отношение, навыки, личностные особенности и активно участвует в учебном процессе [10, с. 4, 15]. А.Н. Пронина выделяет компоненты, через которые ребенок осуществляет индивидуализацию: когнитивный (индивидуальные качества, возможности, способности); эмоционально-оценочный (отношение к собственным возможностям); поведенческий (действия, вызванные самооценкой). Результат индивидуализации – это представление ребенка о своих возможностях, умение их использовать, повышение самооценки. По мнению А.Н. Прониной, «индивидуализация должна осуществляться совместно с социализацией в коллективных взаимоотношениях и разновозрастном взаимодействии» [там же, с. 18].

Психическое развитие детей в дошкольном возрасте является основой для становления личности во всех аспектах его дальнейшей деятельности и обуславливает его способности, интересы и потребности. Основным особенностям развития самосознания и самооценки дошкольника, развитию мотивов его поведения и эмоционально-волевой сферы посвятили свои работы Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина. Н.А. Ветлугина отмечает, что «освоение музыкального опыта всегда индивидуально. Лишь в условиях сочетания индивидуально-дифференцированного и фронтального подхода на коллективных занятиях можно добиться оптимальных результатов в обучении» [3, с. 30]. М.Б. Зацепина, автор программы «Музыкальное воспитание в детском саду», полагает, что «индивидуализация формирует культуру личности ребенка, способствует целостному развитию психических, физических, моральных и нравственных качеств ребенка», а также «способствует созданию атмосферы доброжелательности, доверия и взаимного уважения» [7, с. 4]. В зарубежной педагогике индивидуализация дошкольного образования представлена в системе М. Монтессори принципом содействия естественному развитию. Этот принцип связан с представлением автора о природных

особенностях развития ребенка: ребенок с рождения обладает «внутренним потенциалом и созидательной энергией, побуждающей его к саморазвитию», сам ищет пути своего развития, руководствуясь собственными потребностями и интересами к той или иной деятельности, при этом сам создает свою индивидуальность: «...каждый индивид становится творцом своих собственных способностей... инициатором своего собственного совершенствования» [15, с. 27].

Современные программы нацелены на осуществление принципа индивидуализации дошкольного образования. Так, программа «От рождения до школы» направлена на «создание эмоционального благополучия каждого ребенка, что достигается за счет учета его индивидуальных особенностей как в вопросах организации жизнедеятельности, так и в формах и способах взаимодействия с ребенком» [8, с. 12], и это отражается в выборе программного содержания с учетом перспективы развития нравственных качеств дошкольника: педагог ставит задачи с учетом не столько возрастных, сколько индивидуальных особенностей ребенка. В основе программы «Березка» лежит вальдорфская педагогика, где весь процесс обучения проистекает исключительно из интересов и потребностей ребенка и строится на вариативности содержания, методов и приемов педагогической деятельности [1]. В программе «Вдохновение» представлена «экосистема дошкольного детства», в которой учтена уникальность каждого ребенка, делается акцент на индивидуализации и многообразии образовательных траекторий («образовательная биография», «индивидуальный план обучения», «индивидуальная траектория образования и развития»). Успех обучения обусловлен «вниманием и чуткостью к индивидуальным склонностям, интересам, возможностям и потребностям ребенка» [2, с. 41]. Программа «Детский сад — дом радости» провозглашает «целенаправленное содействие развитию и саморазвитию ребенка как неповторимой индивидуальности на основе содействия амплификации развития его самосознания». Развитие должно осуществляться на основе системного подхода, который заключается в том, что образовательные области рассматриваются в их взаимосвязи и взаимообогащении (интеграции) [5]. В программе «Детство» важнейшая задача — обогащенное развитие ребенка, единый процесс социализации — индивидуализации с учетом детских потребностей, возможностей и способностей. При этом должно осуществляться «педагогическое сопровождение ребенка в выборе ситуаций, стимулирующих развитие детской субъектности и ее проявлений: инициативы, творчества, интересов, самостоятельной деятельности» [6].

В вышеперечисленных работах и программах утверждается необходимость индивидуализации дошкольного образования, но четко сформулированной педагогической технологии не представлено. При этом педагоги-практики в отдельных работах предлагают практические пути реализации принципа индивидуализации дошкольного образования в форме индивидуального образовательного маршрута в разных образовательных областях: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, развитие речи. А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская используют

индивидуальный образовательный маршрут для развития интереса детей раннего дошкольного возраста к музыке [4, с. 105].

Анализ исследований по проблемам индивидуального подхода и индивидуализации дошкольного образования позволил нам разработать технологию индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольника, состоящего из нескольких этапов.

I этап – психологическая диагностика возможных слабых психоэмоциональных нарушений ребенка (агрессивности, тревожности, негативизма). В основании индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольника лежит диагностика личностно-эмоциональной сферы, а также знание возрастных особенностей развития ребенка. В связи с этим педагог осуществляет наблюдение за детьми во время занятий, в игровой деятельности, в режимные моменты; проводит беседы с родителями, анкетирование воспитателей.

II этап – взаимодействие педагогов с родителями для определения сферы интересов и потребностей ребенка и семьи. ФГОС ДО содержит принцип сотрудничества ребенка со взрослыми участниками педагогического процесса, а также партнерские отношения между семьей и педагогами детской дошкольной организации. Д.Б. Эльконин характеризует раннее детство тем, что главным в жизни ребенка, когда он действует в той или иной ситуации, становится взрослый, а этические представления – это усвоение образцов поведения, которые связаны с их оценкой со стороны взрослых [13]. Поэтому необходимо привлекать родителей для создания совместных проектов, проведения праздников. Педагог консультирует родителей по вопросам музыкального воспитания ребенка, рекомендует музыкальные произведения для совместного прослушивания.

III этап – диагностика музыкальных способностей дошкольника. В основе построения индивидуального образовательного маршрута лежит анализ музыкальных предпочтений ребенка и диагностики его музыкальных способностей. Есть два вида диагностических исследований: тестирование и длительное наблюдение. Второе более объективно, т. к. не зависит от состояния ребенка в момент проверки. Наша диагностика проходила в процессе наблюдения за детьми, а также при помощи тестовых заданий.

IV этап – определение целей и задач, которые будут решаться в педагогическом процессе. На основе диагностических данных педагог выявляет трудности, которые предстоит преодолеть ребенку в развитии своих музыкальных способностей.

V этап – составление индивидуальной карты ребенка, основанной на образовательной программе дошкольного образовательного учреждения с учетом интеграции образовательных областей. Индивидуальная карта дошкольника содержит уровни развития музыкальных способностей (чувство ритма, ладовое чувство, звуковысотный слух, тембровый слух и т. д.), а также средства их дальнейшего развития в различных видах музыкальной деятельности, основанной на программном содержании. Педагог включает в образовательный процесс четыре цикла интегрированных занятий (по временам

года), в которых реализуются задачи развития музыкальных способностей детей.

VI этап – выбор форм, методов и содержания индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Психолого-педагогические условия основаны на личностно-ориентированном и индивидуальном подходах и опираются на присущие им формы и методы педагогического воздействия: метод прямого воздействия (наглядно-слуховой, словесный, художественно-практический); метод опосредованного педагогического воздействия (игра, наглядность, развлекательность); метод поисково-творческого воспитания (стимулирование детской фантазии, проектная деятельность).

VII этап – контроль за результатами и динамикой развития музыкальных способностей дошкольника. Педагог в течение учебного года трижды проводит диагностику музыкальных способностей: начальную, где определяются уровни музыкального развития; промежуточную, где вносятся коррекционные поправки; итоговую, где выясняется эффективность развивающей методики. По результатам итоговой диагностики педагог формирует индивидуальный образовательный маршрут на следующий учебный год.

Индивидуальный образовательный маршрут дошкольника по развитию музыкальных способностей проходит по основным видам музыкальной деятельности.

Слушание музыки. Задача педагога – приучить ребенка вслушиваться в музыку, быть внимательным к средствам музыкальной выразительности. Эти цели решаются в игровой ситуации («Поход в театр», «На концерте»). Некоторые дети в силу своих психических особенностей не могут сосредоточиться на слушании музыки, в этом случае педагог предлагает ребенку быть редактором газеты и нарисовать свои впечатления от слушания музыки, наиболее активной группе детей педагог предлагает передать настроение музыки через движение рук. Для развития сенсорных способностей, музыкального слуха и чувства ритма во время слушания музыки используются музыкально-дидактические игры.

Пение. В пении формируются все музыкальные способности: мелодический слух, ладовый слух, чувство ритма, эмоциональная отзывчивость на музыку. Сложности возникают у застенчивых и тревожных детей. В этом случае педагог выбирает песни игрового характера и предлагает их инсценировать. Дети, которые не решаются петь, включаются в общее исполнение игрой на музыкальных инструментах, а затем начинают подпевать. Песня исполняется не только на занятиях, но и в самостоятельной игровой деятельности, которую организует педагог.

Музыкально-ритмические движения направлены на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку и чувство ритма. Основные методические приемы — предварительная беседа о характере музыки, постановка задачи, выразительное исполнение музыки, наглядный показ движений, словесное объяснение, создание игровой ситуации. Детям предлагается музыкальная сюжетно-ролевая игра, в которой есть возможность для индивидуализации, т. е. для выбора роли и средств выразительности.

Игра на детских музыкальных инструментах. В процессе обучения детей игре на детских музыкальных инструментах совершенствуются чувство ритма и

слуховые представления. Педагог предваряет занятие рассказом об инструменте, демонстрирует слайды и картинки, записи выступлений профессиональных музыкантов. Ребенок самостоятельно выбирает инструмент для участия в оркестре.

Возможность выбора для ребенка достигается также при помощи сквозного приема освоения музыкального материала. В этом случае одно произведение используется на занятии сразу во всех видах музыкальной деятельности: слушании, игре-драматизации, музыкально-ритмических движениях, вокально-хоровой деятельности, игре на музыкальных инструментах.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут как средство индивидуализации дошкольного образования является эффективным педагогическим условием для развития музыкальных способностей дошкольников, наиболее полно отвечающим его потребностям, интересам и наклонностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березка: образовательная программа дошкольного образования / под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицыной. М.: Содружество вальдорфских садов, 2015. 148 с.
2. Вдохновение: основная образовательная программа дошкольного образования / под ред. И.Е. Федосовой. М.: Национальное образование, 2015. 227 с.
3. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
4. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 656 с.
5. Детский сад – дом радости / под ред. Н.М. Крыловой, В.Т. Ивановой. М.: Творческий центр «Сфера», 2014. 259 с.
6. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 280 с.
7. Зацепина М.Б. Музыкальные способности и детская одаренность. Одаренный ребенок // Музыкальный руководитель. 2015. №2. С. 6–11.
8. От рождения до школы: примерная образовательная программа ДО / Комарова Т.С., Васильева М.А., Веракса Н.Е. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 368 с.
9. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования на 2015-2016 гг. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения 21.02.2017).
10. Пронина А.Н. Социализация-индивидуализация детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец: Елецкий гос. ун-т, 2012. 42 с.
11. Сорокова М.Г. Система Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 384 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»). URL: garant.ru/70512244/ (дата обращения 21.02.2017).
13. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 197 с.

Об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О. В. Сусоева), e-mail: marina-baltika@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ: ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ДИАГНОСТИКИ

Е. И. Лашманова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлен анализ научно-педагогической литературы по проблеме досуговой культуры детей и взрослых. Уточнено соотношение понятий досуг и досуговая культура. По результатам диагностики выявлены проблемы формирования досуговой культуры младших школьников. Намечены основные направления работы по формированию досуговой культуры младших школьников.

Ключевые слова: досуг, культура досуга, начальное общее образование, диагностика проблем формирования досуговой культуры школьников, этапы формирования досуговой культуры младших школьников.

Проблема досуга школьников сегодня в центре внимания педагогов и психологов: ей посвящены работы Л.А. Акимовой, М.А. Ариарского, Е.И. Дробинской, А.Д. Жаркова, Ю.Д. Красильникова, В.Я. Суртаева и др. Активизация исследований по данной проблеме связана с кардинальным переосмыслением понятий *досуг* и *досуговая культура*. Если в XX веке бытовала традиция трактовать досуг как время относительной пассивности, свободного выбора занятий, предполагающего чередование отдыха и физической и умственной активности [10], то в современном понимании досуг — это не просто свободное время, но время активно реализованное для самовосстановления, саморазвития и самообразования [2].

Следует отметить, что в научной литературе понятия *досуг* и *свободное время* долгое время употреблялись как синонимы, однако современные исследователи настаивают на их разграничении. Так, Л.А. Акимова под досугом понимает время, которым человек распоряжается по своему усмотрению, не связанное с непреложными обязанностями, обязательствами; свободное от работы, учебы время, которое может быть использовано для удовлетворения личных потребностей и стремлений; часть жизненной среды человека, предназначенная для отдыха, преодоления усталости, утомления, восстановления физического и психического здоровья [1, с. 54]. Следует отметить, что такое понимание досуга восходит к идеалам европейской романтической философии свободы [5, с. 120] и опирается на основополагающие принципы отечественной элитарной педагогики XIX века [7, с. 165–168].

С проблемой реализации свободного времени связано понятие *культура досуга*. В.Я. Суртаев понимает под ним меру реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, меру приобретенных ею навыков регулирования досугового времени, готовность личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности [11, с. 28]. Понятно, что умение самореализации личности в данных условиях, как и любое другое умение, необходимо формировать, воспитывать. По мнению М.С. Родиченко, воспитание культуры досуга базируется на восстановлении приоритетов нравственно-этического воспитания, выстраивании всей жизни школы на основе взаимодействия семьи, школы, социальных партнеров;

соблюдении принципов формирования культуры досуга учащихся (свободы выбора, гуманизации, индивидуальности и др.) [9, с. 19].

Основные цели досуга школьника — восстановление физических и духовных сил, самосовершенствование, обучение, развлечение, просвещение. Всё это достигается при условии использования правильно подобранных средств, форм и методов. Следует отметить, что культура досуга напрямую зависит и от реальной социокультурной ситуации в регионе, степени приобщения школьника к определенному культурному социуму, духовных качеств, а также ценностных ориентаций обучающего. Структура ценностных ориентаций, задачи формирования культуроведческой и регионоведческой компетенций обучающихся [6, с. 145; 8, с. 174], поставленные Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и современными образовательными стандартами [4; 12], определяют содержание и направленность культурно-досуговой деятельности.

Воспитание культуры досуга, по мнению исследователей, базируется на восстановлении приоритетов нравственно-этического воспитания, выстраивании всей жизни школьника на основе взаимодействия семьи, школы, социальных партнеров, а также на соблюдении принципов формирования культуры досуга учащихся, таких как свобода выбора, гуманизация, индивидуальность и др.

С целью выявить основные проблемы, затрудняющие процесс формирования культуры досуга школьников, мы провели эмпирическое исследование. В ходе исследования мы использовали следующие методы диагностики: анкетирование школьников, родителей и педагогов; беседы со школьниками, их родителями и педагогами, которые проводились в индивидуальном и коллективном режимах по заранее заготовленному перечню вопросов; мониторинг самооценки школьников, проведенный в форме урока-беседы. В анкетировании приняли участие 13 педагогов (в их числе учителя общего начального и среднего образования, педагоги дополнительного образования). Педагогам было предложено ответить на вопросы:

1. Как вы оцениваете уровень сформированности досуговой культуры современных школьников? В чем вы видите основные причины невысокого уровня культуры досуга детей?

2. Проведите ранжирование факторов, оказывающих влияние на формирование досуговой культуры школьников, в порядке убывания: семья / самообразование / социальные группы / школа / сверстники / учебная программа / телевидение / средства массовой информации / финансовое обеспечение / наличие свободного времени / другое (укажите).

3. С чем связаны проблемы в организации свободного времени и досуга младших школьников?

4. Из каких этапов складывается формирование досуговой культуры младших школьников?

5. Нужно ли целенаправленно формировать досуговую культуру детей? Если да, то с какого возраста необходимо начать этот процесс?

6. К чему может привести несформированность досуговой культуры детей?

7. Как вы считаете, кто должен помочь детям сформировать культуру досуга — семья или школа?

8. Если школа, то кому следует этим заниматься — учителям общеобразовательной школы или педагогам дополнительного образования?

9. Если семья, то должны ли учителя общеобразовательной школы или педагоги дополнительного образования оказывать консультационную помощь родителям (законным представителям) по проблеме организации досуга детей и формирования у них досуговой культуры?

10. Назовите основные формы работы, способствующие, по вашему мнению, повышению уровня досуговой культуры учащихся.

11. Есть ли необходимость поиска новых методов работы для формирования досуговой культуры школьников?

12. Какие методы формирования досуговой культуры используете вы в своей практике? Оцените их эффективность по пятибалльной шкале.

13. Считаете ли вы необходимым проведение научно-педагогического исследования данной проблемы?

14. Считаете ли вы необходимым разработку методических материалов по проблеме формирования досуговой культуры младших школьников в помощь учителю и родителям (законным представителям)?

Результаты анкетирования показали, что педагоги оценивают уровень сформированности досуговой культуры современных школьников как низкий и считают основной причиной этого невысокую активность родителей (59%). Респонденты отметили, что ребенок дошкольного возраста неспособен самостоятельно принимать серьезные решения, по большей части он копирует поведение родителей, и именно семья должна показать ребенку, что свободное от учебы время он может проводить не только в удовольствие, но и с пользой: например, играя в народные игры или слушая русскую классическую музыку и тем самым приобщаясь к русской культуре. Важно, чтобы родитель показывал пример и проводил досуг вместе с ребенком.

Главенствующим фактором, влияющим на формирование досуговой культуры младших школьников, большинство опрошенных считают семью, что еще раз подтвердило ответ на первый вопрос. Также педагоги считают, что немаловажную роль в формировании досуговой культуры школьников играет школа, имея при этом в виду организацию общения со сверстниками и в особенности внеурочную кружковую деятельность. По мнению респондентов, школьники также подвластны влиянию средств массовой информации, прежде всего телевизионных развлекательных передач. Поскольку ребенок, как правило, не способен контролировать время, проводимое за компьютером, педагоги считают важным, чтобы родители не позволяли ребенку проводить в Интернете или за компьютерными играми много времени. Никто из опрошенных не выделил в качестве фактора, влияющего на культуру досуга, финансовые возможности семьи, хотя при анкетировании родителей этот фактор оказался решающим в организации семейного досуга. И здесь позиция опрошенных нами педагогов совпадает с мнением ученых, выявивших в ходе исследований проблемы формирования досуговой культуры приоритет фактора

образовательного статуса родителей и стиля семейного воспитания над фактором материальной обеспеченности семьи [1].

Среди основных форм работы, способствующих повышению уровня досуговой культуры учащихся, педагоги называют внеклассную работу и работу с родителями, особо выделяя в работе с учащимися использование игровых форм и технологий, способных заинтересовать младшего школьника.

Этапы, из которых складывается формирование культуры досуга младших школьников, были обозначены следующим образом: 1. наблюдение за обучающимся, выявление его интересов; 2. беседа с обучающимся, предложение ему принять участие в том или ином мероприятии; 3. проведение мероприятия; 4. рефлексия с обучающимся; 5. саморефлексия педагога-организатора.

Большинство респондентов (75%) считают, что формировать культуру досуга необходимо целенаправленно с раннего детства. С 4–5 лет родители должны показывать пример, организуя семейные мероприятия. По мнению родителей, большую роль в формировании культуры досуга играет школа, потому что семейные мероприятия требуют большого количества времени и профессиональной педагогической подготовки. На наш взгляд, родители своими силами могут и должны помочь ребенку в формировании культурных норм: так, совместные с родителями дела сплачивают, настраивают на взаимодействие и в то же время формируют представления ребенка о культурных нормах и досуговой культуре.

Педагоги в своей профессиональной деятельности используют такие методы формирования культуры досуга, как беседа во внеурочное время, а также организация мероприятий в честь знаковых личностей и памятных дат отечественной и мировой истории.

Итак, в результате диагностики мы выяснили, что развитие досуговой культуры обучающихся должно происходить не только внутри, но и вне школьной среды. В этом контексте наиболее актуальной представляется проблема культуры досуга младших школьников. Именно в этом возрасте происходит формирование навыков самоорганизации и системы ценностей, от чего зависит успешность дальнейшего развития личности школьника. Формирующаяся личность ребенка подвержена неконтролируемому влиянию СМИ, Интернета, компьютерных технологий, ближайшего социального окружения. По мнению И. С. Байдалиновой, важно не только создать внутренний барьер на пути негативных влияний, но и воспитать нравственно здоровую, духовно богатую личность [3, с. 95].

Искомый результат может быть достигнут только в процессе проведения взрослыми спланированной и целенаправленной работы по формированию культуры досуга младших школьников. Педагогическому сообществу такую работу необходимо осуществлять в условиях не только общего, но и дополнительного образования, в том числе в кружковой деятельности. Только целенаправленное формирование культуры досуга по специально разработанным программам позволит воспитать духовно здоровую, художественно восприимчивую и творческую личность. Разработка и апробация такой программы – задача нашего следующего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова Л. А. Социология досуга. М.: МГУКИ, 2003. 54 с.
2. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб.: Концепт, 2008. 792 с.
3. Байдалинова И. С. Формирование культуры поведения младших школьников в условиях культурно-досуговой деятельности вокально-хоровой студии // Наука и школа. 2016. № 1. С. 92–100.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493). URL: government.ru/media/files/. (дата обращения: 1.03.2017).
5. Милюгина Е. Г. «Быть свободным – это значит быть человеком»: о гранях идеи свободы в мышлении романтиков // Вопросы философии. 2006. № 12. С. 120–136.
6. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 141–163.
7. Милюгина Е. Г., Бойко Л. В. Педагогическая парадигма элитарного музыкального образования в Тверской губернии первой половины XIX века // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: «Педагогика и психология». 2014. № 1. С. 163–170.
8. Милюгина Е. Г., Касимова А. Б. Формирование регионоведческой компетенции младших школьников в системе работы по литературному краеведению // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 172–178.
9. Родиченко М. С. Формирование культуры досуга младших подростков в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2011. 19 с.
10. Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. Л.: Лениздат, 1977. 64 с.
11. Суртаев В. Я. Социология молодежного досуга. СПб. – Ростов н/Д: Гефест, 1998. 28 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Об авторе

ЛАШМАНОВА Екатерина Игоревна – магистрант I курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), e-mail: lashmanova-ei@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ ВОССТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАЛИНИНСКОЙ ОБЛАСТИ В 1943–1947 ГОДАХ: ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВОВ¹

О.М. Кузьмина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
(филиал в г. Ржеве)

Статья посвящена проблеме восстановления культурно-образовательных учреждений Калининской области во время Великой Отечественной войны. Представлены архивные данные о работе учреждений и деятелей просвещения и искусства.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Калининский фронт (1941–1943), образовательно-просветительская работа, театр, филармония, библиотеки, клубы.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Тверской области в рамках научно-исследовательского проекта «Музыкально-художественная жизнь в эпоху Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Калининский фронт» (№16-14-69005 (а/р)).

Одна из самых драматичных страниц нашей истории связана с Великой Отечественной войной, опалившей Верхневолжье в 1941–1943 гг. Сегодня эта тема волнует многих исследователей, что свидетельствует о востребованности и актуальности информации по данной проблеме. Не забыты великие смыслы науки о жизни, о сбережении ее как главной ценности в экстремальных событиях военного времени, о сути гуманистического начала.

Эпоха Великой Отечественной войной, как отмечают исследователи (С.А. Герасимова, Д.Е. Комаров, А.В. Гончарова и др.), охарактеризована высоким духовным порывом и ярким патриотизмом. Тверская земля стала ареной крупнейших батальей, в эпицентре которых стояли Ржевские сражения, беспримерные бои за города Калинин, Зубцов, Белый – собственно, за каждый населенный пункт, за каждую пядь Верхневолжья. Осенью 1941 г. войска Калининского фронта провели Калининскую оборонительную операцию, сдержав врага и не допустив его к Москве. Наиболее ожесточенные боевые сражения, которое поглотили и исковеркали миллионы жизней, относятся к 1942 г. Только 3 марта 1943 г. был освобожден Ржев, оккупация которого продолжалась с 14 октября 1941 г., через неделю, 10 марта, наши войска вошли в г. Белый. За мужество, проявленное в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, Ржев награжден орденом Отечественной войны I степени (2 марта 1978 г.). Статус «Город воинской славы» сегодня имеют города Тверь (2010) и Ржев (2007). В 2017 г. город Белый получил звание «Город воинской доблести». Все эти высокие оценки подтверждают, что Тверская земля, выступающая оплотом государственности и твердыней Отечества более семи веков, устояла и в Великой Отечественной войне.

Сразу после освобождения от врага районов Калининской (Тверской) области начинается не только восстановление разрушенных городов и поселков, но и налаживание полноценной работы учреждений образования, просвещения, культуры.

Калининский областной театр драмы с середины зимы 1942 г. работает со зрителем. Напомним, что в сентябре 1941 г. театр был эвакуирован в г. Советск Кировской области. Здание театра во время военных действий было разрушено, и до 1951 г. репетиции и спектакли проходили в помещении Театра юного зрителя. С 1 января 1942 г. директором был утвержден Е. М. Ботвинников (впоследствии заслуженный работник культуры РСФСР). С 19 февраля 1942 г. художественным руководителем назначен Г. А. Георгиевский (он работал в театре в 1942–1953 и позже в 1958–1967 гг.). С 11 апреля 1942 г. заведовать музыкальной частью приглашен Н. М. Сидельников (1891–1960) – певец, скрипач, дирижер, композитор, основатель тверской музыкальной династии [9] (в 1948–1956 гг. – художественный руководитель Калининской областной филармонии, один из организаторов Калининского музыкального училища, ныне Тверского музыкального колледжа имени М.П. Мусорского). Главным режиссером театра с 20 января 1943 г. назначен В. М. Брянский, работавший в театре с 1920-х гг. В 1926–1931 гг. он создал здесь свою труппу, в 1931 г. был назначен руководителем театра. Оформлением сцены заведовали А.З. Бриклин (с 1 января 1942 г.), Л.Н. Тимофеева (с 27 мая 1942 г.), В. В. Иванов [9].

За 1942 г. театром поставлено 11 новых спектаклей [13]. Для участников фронта в первом квартале 1942 г. показано 20 спектаклей [11]; во втором – 23 (с выездом на фронт) [12]; в третьем – 20 [13]. В последнем квартале 1942 г. зрителям представлено 64 постановки [14]. Первым спектаклем, который был показан при аншлаге в Калининском доме офицеров, стала пьеса К. М. Симонова «Парень из нашего города». В 1943 г. театр в полном составе два с половиной месяца провел на фронте, где показал 170 спектаклей и дал 1500 концертов. Особо значимыми премьерами стали спектакли «Русские люди» (К.М. Симонов), «Васса Железнова» (М. Горький), «Свадьба Кречинского» (А.В. Сухово-Кобылин), «Офицеры флота» (А. Крон, спектакль поставлен калининскими артистами впервые в стране).

Согласно отчету о численности работников по театрально-зрелищной части, в театре в 1942 г. работали 8 человек художественно-руководящего персонала, 32 артиста драмы и 3 музыканта-оркестранта. Сравним: на 6 мая 1941 г. персонал театра включал 174 человека, это был постоянный состав сотрудников. Художественно-руководящий состав состоял из 10 человек; художественно-технический персонал – из 49 человек (костюмерный цех, художники, монтировщики и др.); художественный персонал – из 59 человек (40 артистов, 9 человек вспомогательного состава; 10 музыкантов), хозяйственно-обслуживающий персонал – из 43 человек (кассиры, билетеры, пожарники и др.). Весь штат театра к 1943 г. составлял 107 специалистов. Число мест в зрительном зале – 509. Число обслуженных зрителей составляло 120,3 % к плану, или 120 339 человек.

Среди творческого персонала отметим некоторых актеров, внесших наиболее весомый вклад в культурное строительство военной эпохи. Заслуженный артист РФ К.Г. Лаврецкий перед войной он снялся в 2 фильмах (1927, 1929), работал в театре в 1936–1949 гг. Заслуженный артист В.М. Брянский (1885–1964) с 1931 г. жил в Калинин, в 1942 г. получил звание за ряд премьер; возглавлял фронтовую бригаду артистов по обслуживанию воинов Красной армии, о чем писал Б. Полевой в очерке «Храбрость», посвященном Виталию Михайловичу [21, с. 363–371].

В областном центре регулярно проводились концерты Калининской областной филармонии. Во втором квартале 1942 г. создается Областной театр эстрады, который за 9 месяцев провел 590 концертов, из них на стационарной сцене – 20, выездных – 120, гастрольных – 70. Состоялось 380 выездов на фронтовые концерты [1]. С 22 октября 1943 г. при филармонии начинает работать Ансамбль русской песни и пляски, его первоначальный состав – 39 человек [15]. В том же году он дает по 2 концерта в Кувшинове, Бологом, Торжке, по 3 – в Максатихе и Спирове, 6 – в Боровичах Новгородской области. В 1944 г. были организованы концерты: по 2 — в Торжке, Кувшинове, Пено, Бологом, Удомле, Максатихе, Вышнем Волочке, Калашникове, по 3 – в Бежецке, Спирове, Васильевском Мхе; всего состоялось 36 выездных концертов. Норма выступлений на месяц составляла 18 концертов. Среднее число слушателей – 400 человек. Стоимость билета 5 руб., сбор с одного концерта не менее 2000 руб. Штат Ансамбля русской песни и пляски при

филармонии составлял 58 единиц (по отчету за 1943 г. на январь 1944 г.). Из воспоминаний корреспондента газеты «Калининская правда» военного времени: «Где-то вдали от города рвались снаряды, стрекотали пулеметы, глухо ухали разрывы мин и бомб... Еще дымились развалины зданий, зияли глубокие воронки. И вот, почти рядом с фронтом, под сводами высокого здания звучала широкая и раздольная русская песня. Слушала ее необычная аудитория. Концерт шел во фронтовом госпитале. И артисты выступали не на сцене, а в госпитальном коридоре» [19, с. 111]. За 1944 г. Ансамбль русской песни и пляски показал для зрителей 44 концерта [16]; в июне 1944 г. в Ржеве прошло 5 концертов.

В августе 1944 г. коллектив Ансамбль русской песни и пляски Калининской областной филармонии принял участие в конкурсных прослушиваниях в Москве, в Концертном зале имени П.И. Чайковского, где получил самые одобрительные отзывы [2] и вошел в шестерку лучших ансамблей всесоюзного уровня. Калининцы тогда составили сильную конкуренцию известнейшему московскому хору имени М. Пятницкого, а также уральскому, воронежскому, горьковскому (позднее Волжский хор) коллективам, которые были в стране общепризнанными эталонами музыкально-исполнительской культуры. На этом смотре калининцам было присвоено звание «Ансамбль высшей категории». Член жюри Профессор Московской консерватории, хормейстер А. В. Свешников в своем выступлении отметил: «Ведь надо же суметь за столь короткий срок создать такой коллектив! Хорош ансамбль, хорош! И хор выступает на высоком уровне, и танцевальная группа» [17, с. 111]. Первым художественным руководителем ансамбля был А. Капульский, хореографы Н. Надеждина (позже ставшая основателем легендарного ансамбля танца «Березка») и Т. Устинова (впоследствии самобытный балетмейстер Государственного хора имени М. Пятницкого).

Большое внимание на Верхневолжье уделялось становлению и укреплению библиотечного дела. Так, в Старицком районе еще во время военных действий была открыта 31 изба-читальня (сведения на 1944 г.); все они действовали как библиотеки и культурно-досуговые центры, где проводились громкие читки, обязательным было наличие радио. Многие из них работали с сентября 1942 г. С 1942 г. была открыта Овенищенская библиотека, с 1943 г. работала Холохоленская библиотека, с 1944 г. – Ильинская. В с. Берново уже с 3 января 1944 г. работала библиотека, которой заведовала С. Н. Розова (1888 г. р.), закончившая женскую гимназию. В с. Луковниково с апреля 1945 г. работала Е.М. Дегтярева, перед войной закончившая 3 курса пединститута. Степуриной библиотекой заведовала Виноградова (1925 г. р., образование 8 кл.), которая работала там с 1943 г. Роднинской библиотекой с апреля 1945 г. руководила А.С. Баранова (1925 г. р., образование 7 кл.). В Лужинской библиотеке трудилась А.А. Когунь (1923 г. р., образование 8 кл.). В Красновской библиотеке работала Е.Г. Корнеева (1927 г. р., образование 7 кл.) [6]. На 1 октября 1945 г. районной библиотекой в г. Старице заведовала А.И. Буслаева (1919 г. р.), имевшая специальное образование (библиотечный

техникум). Ее стаж работы составлял 8 лет (с 1937 г.; с 1942 г. – в Старицкой библиотеке) [8]. Детской библиотекой руководила опытная Е.А. Смирнова (1887 г. р.). На 1 января 1949 г. в Старицком районе при избах-читальнях было 25 библиотек. Книжный фонд составлял 3014 единиц. Количество читателей – 1152 [4]. В Луковниковском районе (тогда он составлял самостоятельную административную единицу) действовало 14 библиотек с фондом 3345 экземпляров книжных изданий при 918 читателях [4]. Штат библиотечных работников тщательно проверялся, особенно в тех местах, где была оккупация. В основном заведовали избами-читальнями девушки в возрасте 20–25 лет, имевшие образование 6–7 классов. Начиная с 1944 г. постепенно возвращался старый кадровый состав [5].

Возобновлялась работа местных домов культуры и музеев. С апреля 1942 г. директором Старицкого музея назначается П.В. Завьялов (1887 г. р.), окончивший техническое училище и специальные курсы (1912–1915). На 1 апреля 1945 г. заведующей Домом культуры в Старице работала А.И. Преображенская (1921 г. р., образование среднее специальное) [7]. С апреля 1945 г. обязанности заведующего районным отделом культурно-просветительной работы в г. Старице исполнял И.И. Басов (1922 г. р.), окончивший педучилище [3]. Инспектором Старицкого отдела культурно-просветительной работы была назначена В. И. Бычкова (1921 г. р.).

В Старицком районе также была развернута просветительная и образовательная деятельность. В Луковникове активно действовал Дом культуры (с 1945), директором которого работал И.П. Медведев (1924 г. р.), художественным руководителем числился М.Ф. Тарасов (1911 г. р.), который был там первоначально трудоустроен с августа 1931 г. Инструктором клубной деятельности с 15 февраля 1942 г. являлась А.П. Мишакова (1923 г. р., образование 10 кл.). В целом в Старицком районе на начало 1949 г. действовало 5 сельских клубов [4].

Налаживалась образовательная, просветительская и культурная жизнь в городах Ржеве и Зубцове, наиболее сильно пострадавших в военную годину. На 10 сентября 1946 г. в Зубцовском районе числилось 18 заведующих избами-читальнями и еще 9 человек работали в Зубцове. Горожан обслуживали Дом культуры, детская и взрослая библиотеки. Отдельные избы-читальни были открыты еще с весны 1943 г. (с момента снятия оккупации), а в 1944 г. в районе их действовало не менее 7 [17].

В Зубцове уже в декабре 1943 г. возобновилась работа библиотечного техникума (был открыт в 1934 г. переводом из Смоленска, в 1938 г. ему был присвоен статус областного библиотечного техникума, готовившего специалистов для всей страны). Многие преподаватели и выпускники техникума были участниками Великой Отечественной войны. Техникум работал до 1958 г., после чего был переведен в г. Владимир. Директором техникума с 1943 по 1958 г. был П.И. Антропов (1898–?) — почетный гражданин Зубцова, общественный деятель, депутат и краевед, выпускник Ленинградского педагогического института им. А. Герцена (1939). В числе преподавателей техникума был известный педагог, писатель и публицист

С.Л. Соловейчик (он приехал сюда работать после распределения из МГУ). Выпускники учебного заведения получали квалификации «библиотекарь 3 разряда массовых библиотек» и «библиотекарь детских библиотек» [20, с. 221–223].

В Ржевском районе на 17 сентября 1946 г. (заведующая отделом А. Ященко) работали 37 специалистов: библиотекари, культорганизаторы, инспекторы [18]. В г. Ржеве руководителем отдела культурно-просветительной работы с 20 февраля 1946 г. (после возвращения с фронта) назначается П. П. Павлов (1902–1970) – известный на Верхневолжье музыкант, стаж работы которого исчисляется с 1919 г. Еще в 1930-х гг. он организует в Ржеве детский хор, затем возглавляет женский академический хор, занимается с хором красноармейцев. В декабре 1946 г. П.П. Павлов собирает самодеятельный коллектив, состав которого к началу 1948 г. становится смешанным (14 мужчин, более 30 женщин). Коллектив выступает в Москве, Смоленске, Калининне, Ленинграде и других городах (хор, созданный П.П. Павловым, действует по настоящее время в МУК «Клуб железнодорожников»).

Ярким событием в культурной жизни Ржева конца 1940-х – 1950-х гг. стали постановки оперных спектаклей в школах: это «Сорочинская ярмарка» М.П. Мусоргского и «Руслан и Людмила» М.И. Глинки (СШ № 52, ныне СОШ № 12); «Иван Сусанин» М.И. Глинки (СШ № 1, режиссер-постановщик Я.И. Гуревич). Они раскрыли новые талантливые имена ржевитян-вокалистов: Э. Левина, И. Наумовой, Г. Волосковой, В. Хренова и др.

Мирная жизнь постепенно входила в свое русло. В заключение отметим следующее. 75 лет минуло с той страшной години, и современному поколению важно знать, что наша общая Победа была выкована не только железным мечом, но и его музой, силой духа и патриотизмом его сынов и дочерей, трудившихся в тылу.

СПИСОК АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. ГАТО. Ф. Р-16. Оп. 2. Ед. хр. 1. Л. 1.
2. ГАТО. Ф. Р-16. Оп. 2. Ед. хр. 1. Л. 1.
3. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 2. Л. 87.
4. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 5. Л. 18.
5. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 4. Л. 34.
6. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 4. Л. 35.
7. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 4. Л. 2.
8. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 3. Св. 1. Л. 46.
9. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.1. Л. 21.
10. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.3. Л. 4.
11. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.3. Л. 9.
12. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.3. Л. 19 об.
13. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.3. Л. 21.
14. ТОЦНД. Ф. Р47. Оп. 1. Ед. хр.3. Л. 22.
15. ГАТО. Ф. Р16. Оп. 2. Ед. хр. 1. Л. 2.
16. ГАТО. Ф. Р16. Оп. 2. Ед. хр. 2. Л. 1.
17. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 2. Л. 55.
18. ГАТО. Ф. Р-2893. Оп. 4. Ед. хр. 2. Л. 59.
19. Дроздецкая Н. К. Музыкальная жизнь Твери и губернии. Тверь: Гид, 2008. 224 с., ил.
20. 800 лет: Ржев в истории и современности: материалы межрегиональной научно-

практической конференции «800 лет. История Ржева в лицах и событиях» / ред-сост. О. М. Кузьмина. Ржев: Ржевская тип., 2017. 232 с.

21. Полевой Б. Н. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Художественная литература, 1981. Т. 2. 398 с.

Об авторе:

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (филиал в г. Ржеве); e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ

Ю.А. Малышева, А.С. Лазарева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются особенности эстетического воспитания дошкольников при ознакомлении с природой. Описываются результаты эмпирического исследования: диагностика уровня сформированности эстетического восприятия природы у детей дошкольного возраста; программа эстетического развития посредством ознакомления с природой, оценка эффективности формирующего этапа исследования и анализ результатов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, ознакомление с природой, дети старшего дошкольного возраста.

Эстетическое воспитание занимает чрезвычайно важное положение в общем развитии ребенка. В последние годы повысился интерес к нему как к одному из важнейших источников нравственного воспитания. Существенным фактором эстетического воспитания выступает природа, так как развивает эмоциональный мир людей, их наблюдательность, учит нравственному поведению. Однако одного пребывания в природе недостаточно. Надо уметь видеть красоту природы, эмоционально ее переживать. И эта способность развивается, если обращать внимание детей на красоту природы, совершенство и гармонию ее форм, воспитывать потребность не только любоваться природой, но и бережно к ней относиться.

Теме эстетического воспитания детей посвящено немало трудов, среди авторов которых можно выделить Е.В. Гончарову [1], А.А. Докучаеву [3], Н.И. Киященко [4], В.А. Разумного [5]. Работы этих авторов посвящены особенностям работы педагога в процессе эстетического воспитания детей, в том числе дошкольников. По их мнению, эстетическое воспитание оказывается более эффективным при целенаправленном педагогическом сопровождении, создающем условия для вовлечения детей в разнообразную художественную творческую деятельность, развития их сенсорной сферы и эстетического отношения к явлениям действительности.

Для того чтобы обосновать эффективность эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством природы, необходимы наблюдение за формируемыми у детей изменениями представлений об эстетике

природы за определенный период и анализ этих представлений. Психолого-педагогическая диагностика и реализация программы эстетического развития дошкольников посредством природы проводились нами на базе муниципального дошкольного учреждения детского сада № 68 г. Твери в старшей группе (дети 5–6 лет) в 2015–2016 г.

Программа проведения эмпирического исследования предусматривала три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный. Обследование детей проходило дважды: в октябре (констатирующий этап исследования) и в марте (контрольный этап). В обследовании участвовали дети старшей группы в количестве 30 человек (по 15 детей в контрольной и экспериментальной группах). Предполагалось сравнить результаты двух тестирований в двух группах и выявить в каждой из них динамику изменений уровня сформированности эстетических представлений.

Задачей констатирующего этапа эмпирического исследования являлось определение исходного уровня сформированности эстетических представлений у детей контрольной и экспериментальной групп. Авторами была разработана методика определения уровня сформированности эстетического восприятия природы у детей старшего дошкольного возраста на основе анализа пейзажной живописи, выполнения заданий и беседы о красоте и многообразии природы. Диагностика проводилась в два этапа. На первом этапе были использованы диагностические материалы «Пейзажная живопись» [2, с. 209]. Дошкольникам в индивидуальной беседе был предложен для просмотра ряд картин (И.И. Бродский «Опавшие листья», Ф. Васильев «Болото», И. Шишкин «Дождь в дубовом лесу», И. Грабарь «Зимний пейзаж») и задан ряд вопросов по ним. Задачей этого задания являлось изучение глубины эстетического восприятия пейзажной живописи детьми старшего дошкольного возраста. На втором этапе диагностики предполагалось выявить уровень сформированности представлений дошкольников о красоте и многообразии природы в процессе выполнения заданий и беседы по вопросам.

В результате диагностики были получены следующие результаты: средний балл ответов контрольной группы детей по каждому вопросу двух блоков находился в диапазоне 0,8–1,2 из максимального количества баллов 3; в экспериментальной группе средний балл ответов составил 0,9–1,2. На вопросы диагностики большинство детей из обеих групп чаще всего давали неполные, краткие ответы. Например, на первый вопрос (Внимательно посмотри на эти картины и скажи, что тебе нравится в них?) 20 % детей контрольной группы и 13 % экспериментальной группы не смогли ответить; ответы 80 % детей в одной группе и 74 % в другой были неполными и неуверенными. На второй вопрос (Как ты думаешь, красивое ли время года, погодные условия, выбрал художник для своего рисунка?) 14 % детей контрольной группы и 20 % экспериментальной ответили развернуто; 86 % детей в одной группе и 80 % в другой ответили кратко, с помощью наводящих вопросов. Наибольшее затруднение вызвал у детей обеих групп четвертый вопрос (Какие чувства у тебя вызывают эти пейзажи?): 20 % детей в контрольной и экспериментальной группах не дали ответа вообще, 80 % детей ответили на вопрос неполно.

На втором этапе диагностики уровня сформированности представлений дошкольников о красоте и многообразии природы было выявлено следующее:

1) при выполнении первого задания, в котором детям предлагалось назвать чудеса леса, в среднем детьми в обеих группах было названо по 3–4 явления;

2) во втором задании просьба педагога назвать самых красивых животных (диких и домашних) и объяснить свой выбор была выполнена следующим образом: в контрольной группе 1 человек (7 %) назвал одного животного, его выбор был неаргументирован; 3 человека (20 %) выбрали двух животных, однако аргументировали ответ, остальные дети (11 человек – 73 %) – по 3–5 животных, но объяснение было неполным; в экспериментальной группе 6 детей (40 %) выбрали двух животных, не аргументируя свой выбор, остальные (9 детей – 60 %) – по 3–5, делая попытки прокомментировать выполнение задания;

3) третье задание – нарисовать то, что является самым красивым в природе и рассказать о нем, на высоком уровне выполнили в контрольной группе 6 человек (40 %), а в экспериментальной 5 (33 %); 6 человек (40 %) в первой группе и 10 (67 %) во второй в слова «красивое» и «некрасивое» вкладывали косвенное значение, опираясь на второстепенные признаки, их рассказ был составлен преимущественно с помощью наводящих вопросов; 3 человека (20 %) в контрольной группе не могли объяснить свой рисунок либо объект изображения не относился к явлениям природы;

4) в четвертом задании 3 ребенка (20 %) в контрольной группе и 1 (7 %) в экспериментальной выбрали из нескольких растений самое красивое и аргументированно обосновали свой выбор; 8 человек (53 %) в первой группе и 11 человек (73 %) во второй растение выбрали, но обосновать свой выбор аргументированно не смогли; 4 ребенка (27 %) в одной группе и 3 ребенка (20 %) в другой не были уверены в выборе растения и свой ответ не аргументировали.

Результаты диагностики уровня сформированности эстетического восприятия природы у детей контрольной и экспериментальной групп показали, что обе группы находятся на одном уровне сформированности рассматриваемых представлений: 33 % детей показали средний уровень сформированности эстетического восприятия природы, а 67 % детей – низкий уровень, т. е. в обеих группах незначительно преобладает средний уровень сформированности восприятия природы над низким.

В рамках формирующего этапа эмпирического исследования была разработана и апробирована программа совместной деятельности с детьми экспериментальной группы, направленная на их эстетическое развитие при ознакомлении с природой. Программа включала 15 занятий непосредственно образовательной деятельности (НОД) с такими элементами, как введение в деятельность (вступительная беседа), наблюдение, игровая деятельность, прослушивание художественных произведений, прослушивание музыкальных произведений и звуков природы, изобразительная деятельность. В процессе экскурсий в парк либо виртуальных экскурсий с помощью мультимедийного оборудования дети наблюдали за деревьями, листьями, птицами, погодой, природными явлениями, что способствовало расширению словарного запаса детей и представлений об объектах природы. Игровая деятельность была

направлена на обобщение этих представлений. В процессе эстетического восприятия природы дети обращались к изучению репродукций картин русских художников, к музыкальным произведениям, посвященным явлениям природы, звукам природы (пение птиц, гром, журчание ручья, море и т. п.), к чтению стихов о природе, к загадкам на тему природы. Изобразительная деятельность позволяла выразить свои чувства и эмоции после эстетического восприятия картин природы.

Например, на одной из экскурсий в парк («Золотая осень») проводилось наблюдение за погодой, деревьями, листьями, сравнение красоты осеннего парка с красотой летнего, прослушивание стихотворений об осени (К. Бальмонта «Осень», И. Токмаковой «Дуб»). На другом занятии «Многообразие осенних деревьев» целью было воспитывать эстетическое отношение к природе и её изображению, умение замечать красоту в осенней природе, развивать фантазию и художественный вкус, подбирать разные цвета и оттенки для передачи осеннего состояния природы. Для этого проводилась игра «Собери листочки и определи, с какого они дерева», прослушивалась «Сказка о деревьях», проводилось украшение деревьев различными способами в различных техниках изобразительного искусства. В заключение читалось стихотворение Б. Пастернака «Золотая осень». На занятии «У природы нет плохой погоды» целью было учить детей понимать и оценивать природные явления, их влияние на эмоциональное состояние человека, передавать свое эмоциональное состояние, развивать эстетическое восприятие и умение видеть красивое в природе независимо от погоды. На занятии проводилась беседа о погоде, затем дети составляли рассказ о солнышке, разгадывали загадки о природе, рисовали картины, изображающие плохую погоду.

Для того, чтобы помочь детям увидеть образ поздней осени в произведениях искусства и способствовать их эмоционально-образному восприятию, на занятии «Поздняя осень» проводилось чтение стихотворений об осени Л. Раздовой, С. Есенина, беседа о поздней осени, о ее приметах, игра «Ворота», где систематизировались знания о признаках поздней осени, беседа о красоте поздней осени по картинам (репродукции картин: И. Бродского «Поздняя осень», В. Коркодима «Поздняя осень», К. Первухина «Осень на исходе», И. Левитана «Осень. Охотник», В. Лихвара «Поздняя осень»). В конце занятия дети брали бумагу, кисти и краски и рисовали под музыку Вивальди «Времена года» сюжеты поздней осени.

Чтобы активизировать воображение детей через слушание музыкальных произведений и научить чувствовать красоту природы через музыку, на занятии «Музыка природы» проводилась беседа о звуках вообще и звуках природы, прослушивание в записи звуков природы и фрагментов музыкальных произведений, изображающих звуки природы (Э. Григ «Утро», П.И. Чайковский «Осенняя песня», Равель «Море», П.И. Чайковский «Апрель. Подснежник», Вивальди «Зима»). Целью занятия «Белая береза» было развитие эстетического вкуса, образного мышления, воспитание бережного отношения и любви к природе. Для этого мы использовали такие виды совместной деятельности с детьми, как отгадывание загадок о березе, прослушивание

стихотворения С. Есенина «Белая береза» и В. Солоухина «Береза», беседу о красоте березы и о том, как показана эта красота в стихотворениях, создание аппликации «Береза».

На занятии «Зима стучится к нам в окно» проводились прогулка в зимний парк и беседа об изменениях, произошедших в парке зимой, игра «Разведчики», в которой обобщались произошедшие в природе изменения, прослушивание стихотворения И. Сурикова «Зимушка-зима», беседа об «украшениях» деревьев, о тишине, свежести воздуха, прослушивание сказки о птицах, беседа о снеге и снежинках. На следующем занятии «Зимний лес» для формирования навыков эмоциональной оценки художественного произведения и прослушанной музыки, воспитания любви к природе и желания о ней заботиться проводилась беседа по картине И. Шишкина «Зима», а затем дети рисовали на тему «Зима в лесу».

В ходе совместной деятельности с детьми на тему «Морозные узоры» для закрепления приемов рисования морозного узора с помощью нитей (нетрадиционная техника рисования) воспитывалось бережное отношение и интерес к природе. Для этого проводились беседа о зиме, отгадывание загадок, рассказ об узорах на стекле, рисование узора нитками. Целью НОД «Зимующие птицы» было расширение и систематизация представлений детей о зимующих птицах, развитие зрительного восприятия и навыков восприятия звуков, обогащение впечатлений детей в ходе беседы о зимующих птицах, отгадывания загадок и лепки птиц. На занятии «Красота вокруг нас» в процессе чтения сказки о китенке «Чудачке», беседы о китах и совместного изображения кита, беседы о красоте вокруг и прослушивания музыки «звук леса», «звуки ручьев», «шум моря» мы старались воспитывать эстетическое чувство и понимание детьми эмоций радости, злости, печали через знакомство с ситуациями их возникновения в сказке.

На экскурсии «Когда природа просыпается» целью было закрепить умение детей замечать и называть сезонные изменения и устанавливать взаимосвязи, воспитывать чувство красоты, доброжелательность и отзывчивость. Для этого проводилась игра «Что мы видим?», конкурс «Кто скажет больше красивых слов о березе», беседа о жизни животных весной и отгадывание загадок. На следующем занятии «Весна пришла» в ходе беседы, прослушивания звуков весны, дидактической игры «Что происходит в природе весной?» и рисования детьми картин весны нашей целью было формирование у детей элементарных представлений об изменениях в живой и неживой природе с наступлением весны, приметах весны, воспитание бережного отношения к природе.

Для развития умения видеть красивое в любом объекте природы и воспитания бережного отношения к таким безобидным существам, как лягушки и другие живые организмы, на занятии «Лягушка» была организована совместная деятельность педагога и детей: отгадывание загадки и беседа о лягушках (какого они цвета, где живут), прослушивание сказки о появлении лягушат, беседа о пользе лягушек. На заключительном занятии «Добро пожаловать, перелетные птицы!» для того, чтобы расширить представления

детей о птицах и их важной роли в природе и для человека, воспитывать эстетическое восприятие природы, были проведены: беседа о перелетных птицах, прослушивание голосов птиц, придумывание загадок о птицах, изображение птиц в разных техниках, лепка, аппликация (по желанию детей).

Для наблюдения за динамикой развития эстетических представлений детей посредством природы была осуществлена повторная диагностика. В повторной диагностике принимали участие тоже две группы детей (контрольная и экспериментальная).

Результаты повторной диагностики уровня сформированности эстетического восприятия природы у детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп показали, что в экспериментальной группе резко сократилось количество детей, имеющих низкий уровень эстетического восприятия природы (с 33 до 7 %), количество детей, имеющих средний уровень, сократилось с 67 до 40 %, появились дети с высоким уровнем эстетического восприятия природы, их подавляющее большинство – 53 %; в контрольной группе результаты незначительные: появилось лишь 2 человека с высоким уровнем эстетического восприятия природы, сократилось количество детей со средним уровнем до 8 человек (с 67 до 53 %), количество детей с низким уровнем осталось неизменным (33 %). Проанализировав данные экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что, используя возможности природы как средства эстетического воспитания дошкольников, возможно сделать его более успешным. Для этого наблюдения за явлениями природы должны носить систематический характер, это дает детям возможность восхищаться красотой природы, любоваться ею в любое время, выражать свои эмоции от увиденного. Необходимо создание условий для активной продуктивной деятельности самих детей: наблюдения за явлениями природы, животными, растениями побуждают детей к творческому выражению своих чувств и эмоций; занятия изобразительным искусством, в свою очередь, развивают у детей творческую активность, эстетическое отношение к действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова Е.В. Формирование эстетического отношения к природе у старших дошкольников средствами музыки. Нижневартовск, 2012. 452 с.
2. Григорян Л.Ю. Формирование положительного отношения к природе через художественно-эстетическое развитие дошкольников // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования. М., 2014. С. 180–184.
3. Докучаева А.А. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста: методы, формы и задачи // Актуальные вопросы модернизации российского образования: матер. XXIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 21–24.
4. Киященко Н.И. Современные концепции эстетического воспитания. М.: Проспект, 2012. 458 с.
5. Разумный В.А. Эстетическое воспитание: Сущность. Формы. Методы. М.: Мысль, 2009. 238 с.

Об авторах:

МАЛЫШЕВА Юлия Анатольевна – кандидат химических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: yu.m.2001@mail.ru

ЛАЗАРЕВА Анна Сергеевна – бакалавр по направлению «Психолого-педагогическое образование», e-mail: ania_tver1992@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТвГУ

С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается состояние сформированности экологической культуры у студентов – будущих педагогов. Определяется, что хуже всего сформирован деятельностный компонент экологической культуры, даются рекомендации по его формированию.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура студентов, компоненты экологической культуры.

Экологическая культура личности является обязательным условием существования человечества в будущем. Формирование экологической культуры осуществляется прежде всего в ходе экологического образования. В последние годы в субъектах Российской Федерации начали принимать законы об экологическом образовании. В частности, в конце 2016 г. вступил в действие Закон об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры в Тверской области [3]. Одной из задач экологического образования признаётся развитие системы всеобщего и комплексного экологического образования в Тверской области. Принципами экологического образования согласно Закону являются системность, комплексность, непрерывность и всеобщность экологического образования. При этом экологическое образование охватывает все этапы образования за исключением дошкольного, что, вероятно, связано с необязательностью дошкольного образования.

В ходе экологического образования у человека на основе экологических знаний должна сформироваться активная позиция по отношению к природе, подразумевающая ответственность за собственные действия перед природой и всем человечеством. При этом именно начальное школьное образование должно закладывать основы экологической культуры личности. Под экологической культурой понимается часть человеческой культуры, которая определяет характер отношений в системе «человек–природа» в процессе своей жизнедеятельности. Если проанализировать определения экологической культуры, предложенные разными авторами, можно заключить, что основными компонентами экологической культуры являются экологические знания – знаниевый компонент, экологическая сознательность (взгляды, убеждения) – мотивационный компонент и экологическая деятельность, поведение – деятельностный компонент.

Согласно ФГОС начального общего образования один из предметных результатов освоения основной образовательной программы по предметной области «Окружающий мир» должен отражать освоение основ экологической грамотности [4]. Кроме того, одной из задач, решаемых программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, является воспитание экологической культуры. Насколько успешным будет процесс формирования экологической культуры у детей, зависит во многом от личности учителя, от

того, насколько у него самого сформирована экологическая культура. Поэтому особенно важная роль при этом отводится высшим учебным заведениям, готовящим педагогические кадры. Одним из направлений подготовки, осуществляемых Институтом педагогического образования и социальных технологий ТвГУ является «Педагогическое образование». Согласно ФГОС направления 44.03.01 «Педагогическое образование» выпускник должен обладать компетенциями, которые позволят ему реализовывать образовательные программы с использованием современных методов и технологий, решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся [4]. В ходе подготовки будущих педагогов экологическое образование осуществляется прежде всего в рамках дисциплин естественно-научной направленности: «Естествознание», «Естественнонаучная картина мира», «Экология», «Экологическое образование в начальной школе», «Регионоведение. Раздел: Природа Тверского края», а также в рамках курса «Методика преподавания интегративного курса "Окружающий мир"». Все эти дисциплины изучаются на I–III курсах.

Целью исследования было выявить уровень сформированности экологической культуры у студентов второго курса ИПОиСТ. В исследовании участвовали 35 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Для определения уровня экологической культуры студентов было проведено анкетирование. Анкета была разработана в опоре на диагностические методики, предложенные С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным [1]. Анкета включала в себя 20 вопросов, распределённых в три блока: экологическая образованность, экологическая сознательность и экологическая деятельность. Таким образом, анкета позволяла выявить особенности сформированности отдельных компонентов, составляющих экологическую культуру личности. По каждому блоку анкеты можно было определить 3 уровня сформированности соответствующего компонента: низкий, средний или высокий. По результатам ответов на все вопросы анкеты оценивался общий уровень сформированности экологической культуры студентов. Ответы были анонимными. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

Анализ ответов на первый блок вопросов анкеты, показал, что 66 % студентов имеют средний уровень экологических знаний, 34 % – высокий (рис. 1).

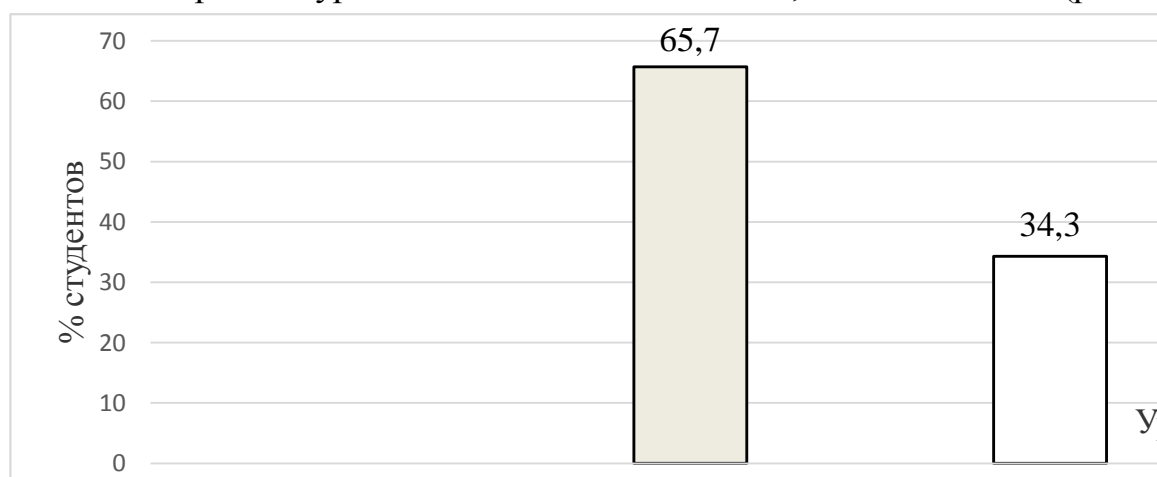


Рис. 1. Уровень знаниевого компонента экологической культуры студентов

Студентов с низким уровнем экологических знаний среди респондентов не оказалось. При этом большинство студентов согласны, что развитие личности зависит от перспектив взаимодействия между обществом и природой. Кроме того, 86 % студентов в полной мере осознают, что ухудшение состояния окружающей среды отрицательно сказывается на их здоровье. В то же время около половины студентов не читают статей в периодике или научной литературе, посвящённых экологическим проблемам. 66% опрошенных, считают, что для них необходимо расширение собственных экологических знаний.

Результаты анкетирования показывают, что экологическая сознательность у большинства студентов (75%) находится на высоком уровне (рис.2). Студентов с низким уровнем экологической сознательности не выявлено.

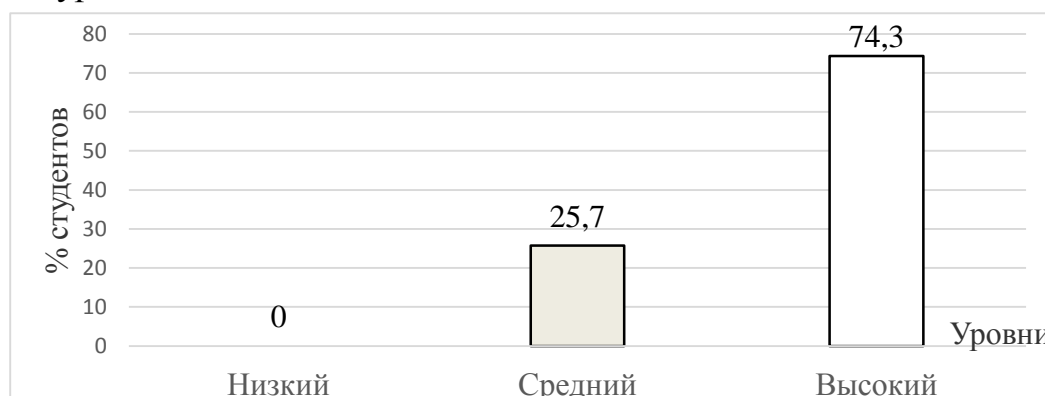


Рис. 2. Уровень сформированности мотивационного компонента экологической культуры студентов

Почти все студенты (94 %) считают необходимой экологическую подготовку будущего педагога. 73 % опрошенных распространяют такие гуманистические ценности, как доброта и милосердие, на отношения человека к природе. Также 73 % студентов считают для себя недопустимым участвовать в пикниках на охраняемых природных территориях. Однако экологические проблемы для большинства респондентов (60 %) не являются настолько важными, чтобы их стоило обсуждать между собой, в кругу друзей.

Хуже всего у студентов сформирован деятельностный компонент экологической культуры: он находится на низком уровне сформированности у 20% студентов, на среднем – у 63 %, и лишь у 17 % – на высоком (рис. 3).

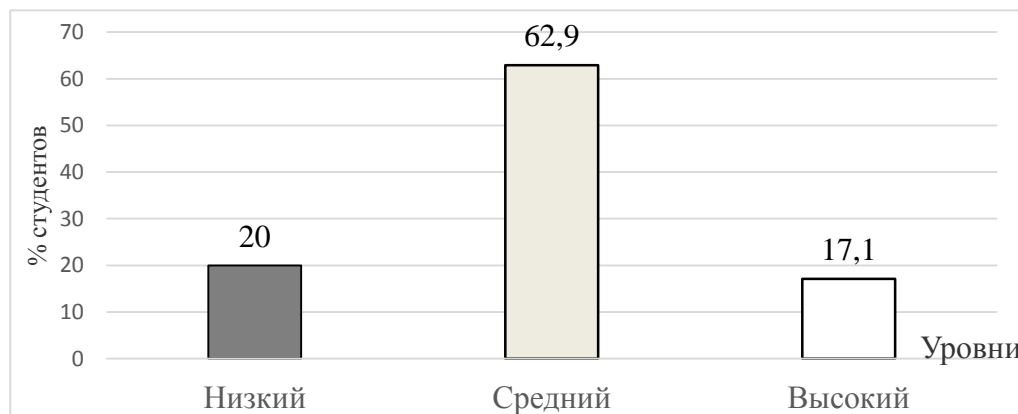


Рис. 3. Уровень сформированности деятельностного компонента экологической культуры студентов

Только один студент из опрошенных признался, что часто является инициатором экологических мероприятий. 31 % студентов относительно

регулярно участвуют в субботниках или экологических рейдах. Вероятно, это связано с организованными мероприятиями по месту жительства или обучения студентов. Лишь у 20 % опрошенных есть желание участвовать в экологической деятельности.

В целом уровень сформированности экологической культуры у более чем половины студентов (51%) находится на среднем уровне, у 43 % – на высоком (рис. 4).

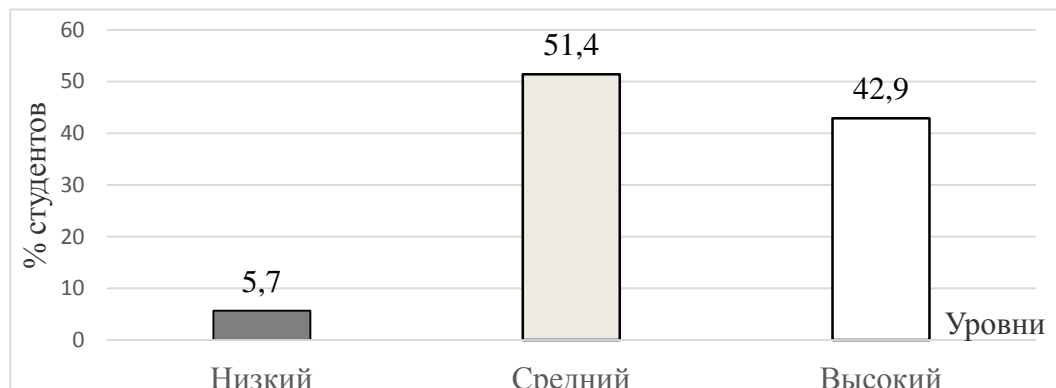


Рис. 4. Общий уровень сформированности экологической культуры студентов

Можно заключить, что наибольшее внимание следует уделять формированию деятельностного компонента экологической культуры будущих учителей, ведь именно поведение педагогов, подражание им в итоге будет в значительной мере сказываться на формировании экологической культуры школьников. Формирование деятельностного компонента экологической культуры у студентов можно эффективно осуществлять на учебных практиках биологической, экологической направленности. В связи с тем, что такие практики у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в настоящее время не проводятся, рекомендуется организовывать деятельность студентов по экологическому образованию в рамках проводимых практик в летних детских загородных лагерях. Там эффективно можно было бы совместно с детьми вести наблюдения за природой, изучать взаимодействие природных компонентов, выполнять проекты природоохранного характера и т.п. Это позволит формировать основы экологической культуры у детей и повысит уровень сформированности экологической культуры у студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М.: ЦКФЛ РАО, 1995. 147 с.
2. Закон об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры в Тверской области. URL: <http://www.zsto.ru/images/stories/zsto/documents/zakon/2016/97.doc> (дата обращения: 7.03.2017).
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 7.03.2017).
4. ФГОС начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 7.03.2017).

Об авторе:

СААКЯН Сергей Арменович – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: sersaak@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ НА ДОРОГЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.О. Копкарева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлены результаты эмпирического исследования процесса формирования у детей дошкольного возраста представлений о правилах дорожного движения с использованием различных форм организации их деятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, правила дорожного движения, формы организации работы с детьми

Одним из направлений деятельности любой детской образовательной организации являются формирование, сохранение, укрепление здоровья и воспитание ценностного отношения к своему здоровью. Важным элементом здоровьесберегающей деятельности является формирование основ безопасности жизнедеятельности, задачей которой является охрана жизни и здоровья ребенка. Проблема формирования у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на дорогах является особенно актуальной, так как с каждым годом на улицах городов и поселков увеличивается количество машин, растет интенсивность движения. Дети дошкольного возраста, как и взрослые, также являются участниками дорожного движения и очень часто становятся виновниками дорожно-транспортных происшествий, в которых они погибают или получают травмы. По данным статистики ГИБДД, только в Тверской области за 2016 г. с участием детей до 16 лет произошло 223 дорожно-транспортных происшествия, из них 77 – с участием детей в возрасте до 12 лет. Количество аварий с участием детей-пешеходов составило 89, в том числе на пешеходных переходах – 32, с участием детей-велосипедистов – 18. С января по март 2017 г. на территории Тверской области произошло 31 дорожно-транспортное происшествие с участием несовершеннолетних, в которых погибли двое, травмы получили 36 детей. Типичными ошибками детей являются переход через дорогу в неположенных местах, несоблюдение сигналов светофора, езда на велосипедах в неположенных местах [6].

Для детей представление о безопасности должно строиться на представлении об опасности, которая должна восприниматься как угроза жизни, нанесение ущерба здоровью. Любую ситуацию дети должны оценивать с позиции опасно – неопасно. Очень многие ситуации и объекты ребёнку в силу его возраста не кажутся опасными. С раннего детства ребенок рассматривает машину как игрушку. Едущая вдали машина кажется очень маленькой и поэтому не опасной. Ребёнок не может ещё четко определить безопасное расстояние до автомобиля и скорость его движения. Родители учат навыкам езды на велосипедах, самокатах, роликах, но, как правило, не уделяют должного внимания той опасности, которая может исходить от них. Необходимо довести до сознания ребенка всё то, что может представлять потенциальную опасность. Причем каждый ребенок должен осознавать, что в ситуациях на дорогах он отвечает не только за себя, но и за здоровье других

участников движения (пешеходов, водителей). Поэтому профилактическая работа должна не только предотвращать травматизм, но и воспитывать пешеходов и будущих водителей.

Поведение детей на улице имеет свои особенности. Дошкольники слабо распознают источники звуков, слышат только то, что им интересно. Поле зрения ребёнка намного уже, чем у взрослого, поэтому сектор обзора меньше, ребёнок видит только то, что находится впереди машины, а области слева и справа остаются не замеченными. Ориентация дошкольников «налево – направо» становится устойчивой не ранее семилетнего возраста. У детей по сравнению со взрослыми замедленная реакция, в силу чего они не в состоянии сразу остановиться по сигналу автомобиля. У дошкольников отсутствует защитная психологическая реакция на дорожную обстановку [4].

Ребёнок стремится к самостоятельности («я сам»), но ещё не умеет адекватно оценивать свои силы и возможности, у него недостаточно опыта поведения в сложных ситуациях [2]. Именно поэтому формирование представлений у детей о безопасном поведении на дороге должно начинаться с раннего возраста.

Работу по профилактике дорожно-транспортного травматизма у детей должны проводить не только сотрудники ГИБДД. Этой проблемой должны заниматься те, кто может повлиять на развитие ситуации: родители и педагоги. Их обязанность заключается в том, чтобы не только доступно разъяснить детям правила дорожного движения, но и показать опасность их несоблюдения. Для того, чтобы эта работа была наиболее успешной, необходим поиск новых путей и способов формирования представлений о правилах дорожного движения у детей дошкольного возраста.

В настоящее время пока еще не существует единого подхода к системе по формированию у детей представлений о правилах дорожного движения. Некоторые авторы (Н. Авдеева, Р. Стеркина, О. Князева) рекомендуют формировать адекватное поведение детей в различных жизненных ситуациях при непосредственном восприятии дорожно-транспортной среды, используя при этом различные формы и методы обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, а также своеобразия местных условий [1]. Т.А. Шорыгина предлагает использовать увлекательные сказки-беседы, загадки о поведении детей на дорогах [5]. Л.В. Коломийченко и К.А. Ванюкова разработали проект, где использовались мультипликационные фильмы [3].

Цель нашего исследования – разработка и апробирование программы по формированию представлений о правилах дорожного движения у детей дошкольного возраста с использованием различных форм организации их деятельности.

Эмпирическое исследование проходило на базе начальной общеобразовательной школы Бологовского района Тверской области (п. Корыхново). В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), которым была предложена анкета о правилах дорожного движения, о транспорте и о дорожных знаках.

По результатам исследования у 20% детей был выявлен высокий уровень

сформированности представлений о правилах дорожного движения, у 50 % – средний уровень и у 30% детей – низкий уровень. Анализ ответов детей показал, что вопросы о знаках дорожного движения, о правилах перехода проезжей части, о транспорте, о регулировании движения на дорогах оказались достаточно сложными. Данные диагностического исследования показали необходимость разработки программы по повышению уровня сформированности представлений о правилах дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста.

С учётом содержания ряда программ по формированию представлений о безопасном поведении на дороге для дошкольников («Азбука поведения на дороге», «Программа обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах города», «Три сигнала светофора») и на результаты диагностического исследования, была разработана и апробирована программа по формированию представлений о правилах дорожного движения. Главной её особенностью является использование различных форм организации деятельности детей, с помощью которых можно научить ребенка наиболее эффективному образу действий в опасных ситуациях. Безопасность для ребёнка должна основываться на умении правильно вести себя в конкретных ситуациях, поэтому помимо представлений о самих правилах дорожного движения много внимания уделялось видам деятельности, где ребенок должен показать умение использовать свои представления в конкретной ситуации на улице во время экскурсии, на прогулке, в группе при проигрывании отдельных ситуаций. Ребёнок должен был проявить самостоятельность, показать умение предвидеть опасную ситуацию, оценить свои возможности и соответственно быть к ней готовым.

В работе с детьми использовалась непосредственная образовательная деятельность по темам «Я – пешеход», «Знаки дорожного движения», «Светофор», «Знакомство с городским транспортом» и др. Учитывая преобладание наглядно-образного мышления у детей в данном возрасте, использовались разнообразные традиционные методы работы (наглядные, практические, игровые, словесные), благодаря которым дети получали представления о элементах дорог, знакомились с обязанностями пешеходов и пассажиров, со средствами регулировки движения, с дорожными знаками (информационно-указательными, предупреждающими, запрещающими, предписывающими). Обогатился словарный запас детей. Они узнали много слов, выяснили их значение (дорожная разметка, перекресток, разделительная полоса, тротуар, общественный транспорт, ремни безопасности и т. д.).

В процессе работы с дошкольниками использовалась продуктивная деятельность (рисование), в ходе которой дети не только закрепляли свои представления о дорожных знаках и светофоре, но и развивали творческое воображение.

При участии инспектора ГИБДД были проведены экскурсии «Улицы нашего поселка», где детей знакомили с близлежащими к детскому саду улицами, с элементами проезжей части, с пешеходными переходами, с участниками движения, с знаками дорожного движения. Дошкольники наблюдали за действиями пешеходов, проигрывали различные проблемные ситуации, связанные с безопасным поведением на дороге. Дети познакомились с

наиболее опасными участками дороги: нерегулируемые перекрестки, припаркованные автомобили, узкие дороги и т.д. В ходе экскурсии дети много узнали о работе инспектора ГИБДД.

Учитывая, что игровая деятельность детей этого возраста является ведущей, активно проводились подвижные и сюжетно-ролевые игры («Внимание, пешеход», «Стоп», «Шоферы»), эстафеты. Они позволяли оценить, насколько в практической деятельности ребёнок может применять свои представления о правилах поведения на дорогах. Использовались разные формы игр, например игра-конкурс «Мой маршрут от дома до детского сада». Каждый ребенок получил возможность не только показать, что он знает, но и доказать, что он умеет использовать свои представления в конкретной ситуации (как правильно перейти дорогу, что нужно делать, увидев тот или иной знак). В играх-путешествиях «Иду по дороге», «Знающий пешеход» дети должны были пройти по определенным маршрутам и выполнить практические задачи в связи с приближающимся транспортом, сигналами светофора или ситуациями на перекрестке.

По соответствующим темам занятий была подобрана художественная литература (стихотворения С. Михалкова «Скверная история», «Моя улица», В. Лебедева-Кумача «Про умных зверюшек», Л. Луценко «Светофор» и т. д.), после прочтения которых были проведены беседы с детьми по конкретным ситуациям, описанным в книгах (об ошибках мальчика Пети и зверей при переходе улицы, о работе постового).

Активно использовались мультимедийные средства, с помощью которых дети закрепляли полученные представления о правилах дорожного движения (видеофильмы «Транспорт города», «Азбука города»).

Для детей самым главным примером правильного поведения является взрослый человек – особенно мама или папа. Поэтому с целью развития сотрудничества к воспитательному процессу были привлечены родители, которые вместе с детьми участвовали в различных мероприятиях (спортивно-познавательные игры «Вместе весело шагаем, про светофор не забываем!», «Дорога, транспорт, пешеход, пассажир», спортивные праздники «Внимание, пешеход!», «Переходим дорогу правильно»). В совместной деятельности с родителями дети не только получали новые представления о поведении на дороге, но и развивали быстроту и сообразительность – качества, необходимые для ориентации в дорожно-транспортной среде. Совместное участие в каком-либо мероприятии сближает детей и родителей, делая процесс воспитания еще более эффективным.

На контрольном этапе эмпирического исследования была проведена повторная диагностика уровней сформированности представлений о правилах дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста. Детей с низким уровнем сформированности представлений не оказалось. У 40 % детей отмечен высокий уровень, а у 60 % детей – средний уровень сформированности представлений о безопасном поведении на дороге и правилах дорожного движения. Большинство детей уже самостоятельно, используя свои представления о правилах дорожного движения, смогли объяснить свои действия в конкретных дорожных ситуациях.

Таким образом, разработанная программа формирующего этапа с использованием различных форм организации работы с детьми по формированию представлений о безопасном поведении на дороге оказалась эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н.Н., Стеркина Р.Б. Безопасность: учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс. 2004, 144 с.
2. Белая К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2014, 63 с.
3. Коломийченко Л.В., Ванюкова К.А. Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-znaniy-o-bezopasnom-povedenii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. (дата обращения: 01.03.2017).
4. Скоролупова О.А. Правила и безопасность дорожного движения, М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2003. 112 с.
5. Шорыгина Т.А. Беседа о правилах дорожного движения с детьми 5–8 лет. М.: ТЦ Сфера, 2009. 80 с.
6. Тверская область: Дорожно-транспортные происшествия и пострадавшие с участием детей. URL: <http://www.gibdd.ru/stat/>. (дата обращения: 28.02.2017).

Об авторе:

КОПКАРЕВА Ольга Олеговна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Kopkareva.OO@tversu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ

О.Ю. Батурина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются вопросы организации учебных исследований на разных этапах образовательного процесса. Отмечена специфика каждой ступени образования и задачи, решаемые посредством учебных исследований. Рассмотрена методика проведения исследований на всех этапах образовательного процесса. Публикация предназначена для педагогов, организующих исследовательскую деятельность с детьми на разных ступенях образовательного процесса. Статья будет полезна для студентов педагогических специальностей и всех интересующихся вопросами образования.

Ключевые слова: *исследование, учебное исследование, исследование на разных ступенях образовательного процесса, методика организации исследований, организация исследований в детском саду и школе, исследовательские технологии*

Исследование является одним из перспективных направлений организации деятельности с детьми на разных уровнях образовательного процесса. В соответствии со ст. 10 закона «Об образовании в РФ» система образования в Российской Федерации включает несколько уровней: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование и среднее общее образование [5]. Первый уровень – дошкольное образование, остальные уровни включены в школьное образование. В отличие от школьного обучения, где ведущей деятельностью является учебная, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая деятельность. Учебное исследование – процесс поисковой познавательной деятельности,

направленный на выявление, изучение, установление чего-либо. Учебное исследование применяется на всех уровнях образовательного процесса, но на каждой ступени имеет свои особенности.

Проблемами организации исследований в школе посвящены работы Л.В. Занкова, М.И. Махмутова, Е.Н. Кабановой-Меллер, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, И.С. Якиманской и др. Вопросы организации исследований в дошкольном возрасте в нашей стране стали активно обсуждаться в последние несколько лет. На эту тему известны публикации О. Соломенниковой, Н. Вераксы, А. Савенкова, Л. Харитоновой и др. На уровне дошкольного образования процесс развивается настолько быстро, что некоторые авторы говорят о создании педагогических моделей в этом направлении [2].

Несмотря на то, что существует специфика организации исследований при работе с детьми на разных уровнях образовательного процесса, общая методика одна для всех ступеней. Она включает в себя следующие этапы: определение темы (проблемы), постановку цели, определение задач, выбор методов, собственно проведение исследования и формулировку выводов. В отличие от опытов и наблюдений, исследование выступает как технология и включает комплекс мероприятий практического (опыты, наблюдения, эксперименты) и теоретического (чтение литературы, просмотр видеоматериалов, беседы со специалистами, поиск информации в интернете и т. п.) характера.

Анализ педагогической работы воспитателей детских садов и школьных учителей начального и среднего звена показал, что в целом педагоги активно используют исследовательские технологии в своей практике. Было опрошено 50 воспитателей детских садов и 30 учителей начальной и средней школы. 80 % респондентов ответили утвердительно на вопрос, осуществляют ли они исследовательскую работу детей на практике. Качественный же анализ методических разработок, выполненных педагогами, выявил ряд проблем, связанных с организацией исследований в детском саду и школе. Главная проблема заключается в отсутствии согласованности между темой, целью, задачами и содержанием исследовательских работ.

Для эффективной работы по организации исследований педагог любой образовательной ступени должен понимать для чего это делается, т. е. какой конечный результат ожидается от данного педагогического воздействия. Безусловно, на каждом этапе образовательного процесса он будет разным. На уровне детского сада главная цель – в игровой форме сформировать у детей способность сравнивать, выделять признаки, находить общее и различное у объектов и явлений природы, т. е. овладевать простейшими приемами умственной деятельности [1]. В начальной школе целью является формирование основных способов ведения исследований – проведение самостоятельных наблюдений, выбор методов, сбор доступной информации и т. д. В среднем звене целью организации исследований является формирование умений видеть проблему, самостоятельно отбирать необходимые методы, обрабатывать информацию – анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы. В старшей школе учащиеся должны полностью овладеть навыками проведения исследований: формулировать проблему, ставить цели и задачи,

планировать работу, собирать и обрабатывать материал, интерпретировать полученные результаты и делать выводы.

Таким образом, главным методическим условием организации исследований с детьми является постепенность и последовательность, а также владение детей способами умственной деятельности: анализ, синтез, обобщение, выделение главного и др.

С чего начинается учебное исследование? Исследование начинается с выбора темы или постановки проблемы. Тему может предложить педагог или дети могут выбрать ее самостоятельно. В современной педагогике выделяется три уровня организации исследований:

I уровень – педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предлагается самостоятельно найти ребенку;

II уровень – педагог ставит проблему, а способ решения ребенок ищет самостоятельно, при этом допускается коллективный поиск;

III уровень – постановка проблемы, поиск методов и разработка решения осуществляется детьми самостоятельно. (Дж. Шваб, Л. Брандвейн, А. Леви др.) (по [3, с. 8; 4]).

При организации исследований в любом возрасте и на любом уровне образования педагогу необходимо обращать особое внимание прежде всего на соответствие теме цели, задача и содержания. Это выражается в том, что в названии темы должны быть отражены объект и предмет исследования. Например, в дошкольном возрасте может быть выбрана тема для исследований детей: «Какие бывают домашние животные?». При этом объектом исследования являются домашние животные, а предметом исследования – разнообразие домашних животных. В среднем звене может быть выбрана тема «Факторы, влияющие на вес человека». В этом случае объектом исследования является вес человека, а предметом – факторы, на него влияющие. До старшего школьного возраста определение объекта и предмета для детей не является обязательным, но для педагога понимание предмета и объекта должно быть обязательным. Методика выбора темы и проведения исследований с детьми 5–9 лет, предложенная американским педагогом С. Кейплан (по [3]), нашла свое применение в современных детских садах и успешно используется.

Следующим шагом является определение цели. Следует обратить внимание: чем конкретнее тема и цель, тем эффективнее результат. Цель исследования должна перекликаться с темой и отражать конечный результат, т. е. что дети должны сделать в ходе исследования: выяснить, выявить, определить и т. п. Причем, если с детьми дошкольного и младшего школьного возраста цель прямо не проговаривается, а выражается косвенно, например, «Давайте с вами узнаем: какие бывают домашние животные», то в среднем и старшем школьном возрасте цель должна быть четко сформулирована и понятна детям: «Какие факторы влияют на вес человека?».

Далее необходимо определить задачи исследования. По сути, в задачах отражаются основные этапы работы, т. е. план действий. Целесообразно поставить вопрос: «Что мы будем делать для решения проблемы?» Отвечая на данный вопрос, логично подходим к выбору методов. Для проведения

исследований могут быть использованы методы теоретического исследования (сбор и анализ информации на основе научно-популярной литературы, интернет-ресурсов, просмотра учебных фильмов и др.) и практического исследования (опыты, наблюдения, эксперименты).

После того как собрана необходимая информация и проведено практическое исследование наступает самый сложный этап – обработка полученных данных. Как показывает практика, обучающимся даже в старшем школьном возрасте непросто самостоятельно провести обработку полученного материала и интерпретировать результаты практической работы. На данном этапе особенно важно участие педагога (воспитателя и учителя). Необходимо помочь детям отобрать существенные факты и сведения, не выходя за рамки темы. При обработке экспериментальных данных нужно помочь детям объяснить полученный результат, установить причинно-следственные связи, сформулировать корректные выводы. Формулировкой выводов заканчивается исследование. Заключительным моментом является подведение итогов по схеме: какая была цель – какой получен результат. Большое воспитательное значение имеет рассказ детей о проведенных исследованиях.

Таким образом, главным в учебном исследовании является постановка конкретной цели и получение конкретного результата. Исследовательская работа при правильной организации очень интересна и увлекательна, имеет большой педагогический эффект и может быть организована на разных ступенях образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательная-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4–7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 80 с.
2. Лобанова В., Тимошенко А. Педагогическая модель обучения детей старшего дошкольного возраста элементам проектной деятельности // Дошкольное воспитание. 2014. № 12. С.94–104.
3. Савенков А. Учебное исследование в детском саду: вопросы теории и методики // Дошкольное воспитание. 2000. № 2. С. 8–17.
4. Харитонова Л. Исследовательская деятельность дошкольника // Дошкольное воспитание. 2001. № 7. С. 32–34.
5. <http://zakonobobrazovanii.ru/glava-2/statya-10>

Об авторе

БАТУРИНА Ольга Юрьевна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: baturina_o.04@mail.ru

О СТРОГОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г.А. Демурчян, С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются вопросы строгости изложения материала в учебниках математики для начальной школы на примере учебного материала геометрического содержания.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие личности, математическое развитие школьника, строгость изложения содержания учебного материала.

В качестве основной цели обучения Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования определяют развитие младшего школьника, нравственно-духовное, интеллектуальное, физическое. При этом интеллектуальному развитию отведено значительное место. Следует согласиться с тем, что «интеллектуальные способности людей – это самый мощный естественный ресурс человеческой цивилизации» [1, с. 6].

Безусловно, каждая учебная дисциплина с учетом ее специфики обладает содержательным потенциалом воздействия на интеллектуальное развитие школьника. Так, изучение математики в начальной школе направлено на математическое развитие ученика как формирование способности к интеллектуальной деятельности (логического и знаково-символического мышления), пространственного воображения, математической речи; умения строить рассуждения, выбирать аргументацию, различать обоснованные и необоснованные суждения, вести поиск информации (фактов, оснований для упорядочения, вариантов и др.).

Исходя из тезиса, что школьный учебник должен быть не только источником информации, но и способствовать интеллектуальному развитию ученика, необходимо обратиться к вопросу о строгости изложения содержания учебных и задачных текстов в учебниках математики для начальной школы. В данной статье авторы ограничились рассмотрением учебного материала геометрического содержания.

Как объект самостоятельного дидактического исследования школьный учебник на протяжении многих лет привлекал внимание таких известных дидактов, психологов, методистов, как В.П. Беспалько, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, А.Г. Мордкович, А.З. Рахимов, М.Н. Скаткин, И.М. Смирнова, И.С. Якиманская. В своих работах эти авторы касались различных аспектов проблемы школьного учебника, в том числе и назначения образования в контексте интеллектуального развития обучающихся.

Следует, однако, акцентировать, что ориентация образовательной деятельности на интеллектуальное развитие ученика не исключает ведущей роли знаний. И.С. Якиманская отмечает: «познание всегда связано с определенным типом содержания. Механизмы мышления носят индивидуальный характер... но они обязательно преломляются и содержательно оформляются через предметные области знания. Вот почему нельзя развивать мышление "вообще", в отрыве от предметного содержания» [1, с. 70]. Исключив конкретные предметные знания из образовательной деятельности, получим, по образному выражению Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной «без-умную» личность [1, с. 70].

Бесспорно, что в основе интеллектуального развития личности лежит умственный опыт и обогащение его форм. Уровень освоения учебного материала по математике во многом определяется работой с математическими понятиями, их терминами, обозначением, изображением, свойствами и признаками. Л.С. Выготский в своих работах отмечал участие всех элементарных интеллектуальных функций в образовании понятий и определял процесс образования понятий как центр всех изменений в мышлении ребенка.

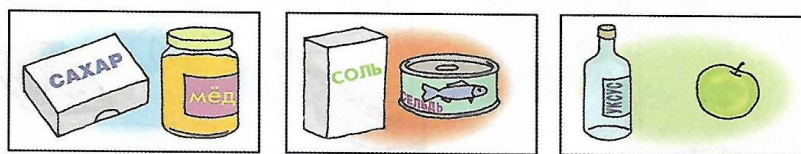
В начальной школе, по нашему мнению, особенно важно правильно использовать термин, обозначающий то или иное понятие, соотносить его с образом, правильно произносить. Однако нельзя игнорировать весьма тревожные примеры неверного употребления терминов и даже ошибки в определении понятий, встречающиеся в некоторых учебниках математики.

Например, в учебнике В.Н. Рудницкой, Е.Э. Кочуровой, О.А. Рыдзе [9, с. 12] неверное употребление термина «кольцо» присутствует в задании, изображенном на рисунке ниже:



В учебном комплекте по математике Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких [2, с. 6] допускается некорректное употребление термина «фигуры», например, в следующем задании:

4 Что общего у фигур на каждом рисунке?



• Расскажи Пете, куда он может дорисовать каждый предмет.



Возможная формулировка этого задания такова: «Какими общими свойствами обладают предметы на этих рисунках?».

В учебнике математики [8] появляется термин «равносторонние многоугольники» вместо принятого в математике термина «правильные многоугольники».

В учебном комплекте авторов Г.В. Дорофеева, Т.Н. Мираковой, Т.Б. Бука при изучении темы «Точки и линии» допущены ошибки в формулировке заданий в рабочей тетради: «Обведи прямые линии красным карандашом» [6, с. 30]. Такая формулировка задания отрицает наличие существенного свойства понятия «прямая линия» – бесконечность. А так как прямая бесконечна, то ее нельзя обвести карандашом.

Трудным для произнесения является термин «параллелепипед», неверное его произношение и написание встречается даже у учеников старших классов. Следовательно, это понятие должно быть тщательно отработано уже в начальной школе. Однако теоретическая ошибка в определении элементов прямоугольного параллелепипеда допущена в учебнике математики для

начальной школы [5, с. 13]. Авторы учебника определяют ребра прямоугольного параллелепипеда как вершины его граней: «Прямоугольники, из которых составлен параллелепипед, образуют грани параллелепипеда. Вершины прямоугольников – ребра параллелепипеда. Концы ребер – вершины параллелепипеда».

На наш взгляд, это является грубой ошибкой, так как ребра прямоугольного параллелепипеда – это отрезки, а вершины его граней, являющихся прямоугольниками, – это точки. К тому же при таком определении ребер параллелепипеда не понятно, о каких концах идет речь при определении вершин параллелепипеда, так как точки не имеют концов.

Такая формулировка с указанием «запомнить» недопустима в учебниках математики, так как противоречит основному дидактическому принципу, а именно принципу научности, сущность которого сводится к обязательному соответствию учебного содержания уровню и требованиям математики как науки.

Другой важной стороной организации учебного текста выступает актуализация имеющегося у ребенка личного опыта, выражающаяся в определении соотношения логики изложения и интуиции ученика. Предостережение А.Н. Колмогорова, что опоздание «с усвоением строгой логики и специальных математических навыков в 14–15 лет делается уже трудно восполнимым» [1, с. 80] детерминирует особую строгость при изложении и развитии учебного содержания в начальной школе.

Тем не менее нарушения последовательности и логики изложения встречаются в учебниках математики для начальной школы.

Так, например, проведенный анализ учебно-методического комплекта по математике для начальной школы (программа авторов Г.В. Дорофеева, Т.Н. Мираковой, Т.Б. Бука, образовательная система «Перспектива») позволяет сделать ряд выводов относительно рациональности предлагаемой логической последовательности изучения геометрического материала.

Предложенные в учебнике задания в целом способствуют поэтапному формированию универсальных учебных действий, взаимосвязаны и логично дополняют друг друга. Однако понятие «многоугольники» (треугольники, прямоугольники, квадрат) изучается без введения понятия «ломаная линия» [3, с. 64], а понятия «замкнутые и незамкнутые линии» вводится позже, чем понятия «треугольники», «четыреугольники» и «прямоугольники» [4, с. 72]. На наш взгляд, было бы целесообразнее сначала ввести понятия ломаной линии, замкнутой ломаной, а затем переходить к понятию «многоугольники», так как многоугольник определяется как замкнутая ломаная.

При изучении темы «Точки и линии» допущены неточности в формулировке заданий в рабочей тетради [6, с. 30]. Так, в задании «Назови линии, которые получились» результатом являются отрезки, однако понятие «отрезок» изучается по программе позже.

Возникают замечания по логике построения геометрического материала в учебниках математики для начальной школы авторов Г.В. Дорофеева, Т.Н. Мираковой, Т.Б. Бука. При изучении геометрического материала некоторые геометрические объекты и их обозначения включены в разные

уроки. Например, понятия «луч», «направление луча» [4, ч. 1, с. 8] и обозначение луча [3, ч. 1, с. 20], понятие «угол» [4, ч. 1, с. 23] и обозначение угла [там же, с. 26].

На наш взгляд такой подход нецелесообразен, так как нарушается целостность понятия, что создает для детей дополнительные трудности в его формировании. Также разведенными во времени оказываются изучение понятий «угол» [4, ч. 1, с. 23] и «прямой угол» [там же, с. 73]. По нашему убеждению, такая последовательность является методически неверной, так как практический способ введения этого понятия (который находит свое выражение в данной программе) позволяет наглядно демонстрировать детям образование углов, показать сначала прямой угол, а затем остальные. Такой подход позволил бы изучить свойства квадрата и прямоугольника непосредственно после изучения углов, тем более что с ними дети знакомятся еще в первом классе [3, ч. 1, с. 64, 72].

При изучении темы «Площадь» в учебнике математики Н.Б. Истоминой представляется нелогичной последовательность изложения материала. Уже в начале учебника дети сравнивают площади, вычисляют их, измеряют различными мерками, не зная, что такое площадь и единицы измерения площади. Этот материал дается гораздо позже. Логичнее было бы сначала узнать, что такое площадь и единицы измерения площади, затем их сравнивать, измерять и вычислять.

Представленный в рассмотренных учебных комплексах геометрический материал в целом содержит систему заданий, направленных на формирование и развитие у младших школьников умений выделять существенные признаки предметов, делать несложные обобщения; выполнять классификацию геометрических фигур, устанавливать простые закономерности.

При знакомстве с основными геометрическими понятиями широко применяется практический метод, сущность которого заключается в том, что в основе лежит развитие у обучающихся умений самостоятельно конструировать знания. Практические методы позволяют учителю создать такие условия, при которых обучающиеся смогут самостоятельно не только осваивать новые знания, но и успешно применять их на практике. При этом основной упор делается на творческое развитие личности. А главное, что в основе практических методов лежит максимально конкретная практическая деятельность обучающихся с объектами и фигурами, что также является основой для формирования геометрических представлений.

Данный подход решает один из важнейших вопросов обучения элементам геометрии в начальной школе, а именно соотнесение умственных действий детей с их практическими действиями.

Однако возможности данного метода не получили должного подтверждения и развития, в частности, при формировании у детей убеждения в том, что через одну точку можно провести много прямых, а через две точки – только одну [3, с. 50].

Геометрический материал о пространственных телах в учебнике математики [4] отобран с целью формирования более широкого круга

геометрических представлений, необходимых для развития пространственного мышления, воображения и усвоения геометрических понятий и их свойств. Рассмотрение этого материала основано на практической работе с моделями, которая включает изготовление моделей по готовым разверткам [там же, ч. 1, с. 16, 28, 55; ч. 2, с. 46], решение задач на расположение фигур в пространстве [там же, ч. 1, с. 27, 45 и др.], достраивание недостающих элементов в изображении пространственной фигуры на чертеже.

Формированию и развитию пространственных представлений обучающихся служат специально подобранные задачи на исследование, распознавание и изображение геометрических фигур. Задачи, формулируемые в терминах практического опыта младшего школьника, подводят его к понятию модели и математического моделирования. Эти задания могли бы служить фундаментом для формирования у обучающихся приемов умственных действий, умения строить несложные логические рассуждения и приводить обоснования. Однако в текстах некоторых заданий присутствуют неточности в формулировках, выборе данных, постановке вопроса.

Так, например, в одном из учебников допущена фактическая ошибка в формулировке задания № 124 на с. 48: «Из проволоки Вова согнул треугольную рамку со сторонами 9 см, 7 см и 10 см. Чему будет равна сторона квадрата, который Вова сделает из той же проволоки?» Однако эта задача не имеет решения в натуральных числах, так как при делении 26 (сумма длин сторон треугольника) на 4 получается остаток, а значит, сделать квадрат из такой же проволоки нельзя [8, с. 48].

Там же на странице 165 в упражнении 562 отсутствует правильно составленная развертка к одному из предложенных кубов [8, с. 165].

Необходимо отметить несколько ошибок, допущенных авторами в учебнике математики 3-го класса. В упражнении 104 на странице 32 «Какому многоугольнику соответствует *каждое* выражение и что оно обозначает?» [7, с. 32]. То есть нужно для *каждого* выражения подобрать соответствующий многоугольник. Но выражение $2 \cdot 8$ не подходит ни к одному из изображенных многоугольников. Соответственно задание составлено некорректно и может вызвать недоумение у ученика.

В статье, безусловно, представлено не полное описание неточностей и ошибок, встречающихся в действующих учебниках математики для начальной школы. Следуя идее развития личности ребенка, усложнения и обогащения ее понятийного аппарата, необходимо более тщательно относиться к составлению учебных математических текстов, особенно геометрического содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
2. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Моя математика 1 класс, Ч. 1. М.: БАЛАСС, 2016. 80 с.
3. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н., Бука Т.Б. Математика. 1 класс: в 2 ч. М.: Просвещение, 2013. Ч. 1. 128 с. Ч. 2. 95 с.
4. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н., Бука Т.Б. Математика. 2 класс: в 2 ч. М.: Просвещение, 2013. Ч. 1. 122 с. Ч. 2. 109 с.

5. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н, Бука. Т.Б. Математика. 3 класс: в 2 ч. М.: Просвещение 2013г. Ч. 1. 128 с. Ч. 2. 128 с.
6. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н, Бука. Т.Б. Математика. Рабочая тетрадь, ч. 1. М.: Просвещение, 2013.
7. Истомина Н.Б. Математика. 3 класс. Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2006.
8. Истомина Н.Б. Математика. 4 класс. 1 часть. Смоленск «Ассоциация XXI век»2013г. 120 с.
9. Рудницкая В.Н., Кочурова Е.Э., Рыздзевская О.А. Математика. 1 класс: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2011.

Об авторах:

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: goar11@bk.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ УТВЕРЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрывается содержание понятий «высказывания», «предикаты», высказывания с кванторами». Обоснованы методические приемы ознакомления с математическими утверждениями детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе анализа заданий. Приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, высказывания, логические операции над высказываниями, предикаты, высказывания с кванторами существования и общности, правила построения отрицаний, методические приемы ознакомления с математическими утверждениями.

Интеллектуальные способности А.З. Зак рассматривает как способность совершать точный анализ содержания задач; выполнять разнообразные комбинирования поисковых действий; осуществлять далекое планирование своих шагов по реализации способа решения; проводить обоснованное рассуждение о связи полученного результата с исходными условиями [2]. Включение заданий с математическими утверждениями в процесс обучения развивает соответствующие способности и логические операции мышления, интеллектуализирует познавательную деятельность, делает ее активно-поисковой, формирует творческое и деятельностное отношение к действительности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. При решении таких заданий ребенок соотносит суждения о предметах, абстрагируясь от особенностей их наглядных образов, рассуждает и делает выводы.

В соответствии с изменениями, введенными ФГОС, переработаны программы и учебники по математике начальной школы: увеличен объем теоретического материала, введены новые понятия – высказывания, в том числе с кванторами, и высказывательные формы как основа выявления истинности или

ложности суждений, не входившие ранее в курс математики начальной школы. Возникает вопрос о необходимости организации и проведения специальной работы по усилению логической подготовки детей в математическом блоке дошкольных образовательных организаций.

Формированию первоначальных логических представлений и умений, логической интуиции способствуют простейшие умозаключения, рассуждения, доказательства на основе правил логического вывода, смысла логических связок и кванторов: задания на логические операции (конъюнкция, дизъюнкция) и определения истинности высказываний; задания на построение отрицаний составных предложений; задания на определение значений истинности высказываний с кванторами.

Рассмотрим методические приемы ознакомления с математическими утверждениями детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Математические утверждения можно разделить на высказывания, высказывательные формы (предикаты) и высказывания с кванторами.

Высказывание – предложение, относительно которого можно задать вопрос: истинно оно или ложно.

Примеры высказываний:

а) $2 \times 2 = 4$; б) $|-5| = 3$; в) углы при основании равнобедренного треугольника равны; г) 7 – четное число.

Примеры предложений, не являющихся высказываниями:

а) Здравствуйте!; б) Найдите корень уравнения $2x - 5 = 0$; в) За окном идет снег? (восклицательная, вопросительная и побудительная форма предложения).

Каждому высказыванию приписывают одно из двух значений: *И* (*истина*), если оно истинно, и *Л* (*ложь*), если оно ложно. Значения *И* и *Л* называют значениями истинности высказывания. Значение истинности составных высказываний определяется операцией.

Конъюнкция высказываний *A* и *B* – высказывание "*A* и *B*", которое истинно, если оба высказывания истинны, и ложно, если хотя бы одно из высказываний ложно. Обозначение: $A \wedge B$.

Дизъюнкция высказываний *A* и *B* – высказывание "*A* или *B*", которое истинно, если истинно хотя бы одно из этих высказываний, и ложно, если оба высказывания ложны. Обозначение: $A \vee B$.

Отрицание высказывания *A* – высказывание "*Неверно, что A*" (или "*не A*"), которое истинно, если *A* – ложно, и ложно, если *A* – истинно. Обозначение: \bar{A} . Высказывание и его отрицание всегда принимают противоположные значения истинности.

Таким образом, значение истинности составных высказываний зависит от значения истинности составляющих их элементарных высказываний [4]:

Значение истинности составных высказываний				
A	B	$A \wedge B$	$A \vee B$	\bar{A}
И	И	И	И	Л
И	Л	Л	И	Л
Л	И	Л	И	И
Л	Л	Л	Л	И

Начинать работу по определению значения истинности составных высказываний можно со старшего дошкольного возраста, называя словами «правда» или «неправда», разбивая на элементарные (простые) высказывания, учитывая смысл логической связки, образующей его.



Примеры заданий с предметными картинками, в которых отражена ситуация для дошкольников:

Однажды во время дождя муравей и мотылек спрятались под грибочком. Правда это или нет?

Ребёнок показывает муравья и мотылька и говорит «правда». Высказывание с союзом *и* (конъюнкция) истинно тогда, когда оба простых высказывания истинны: муравей спрятался под грибочком, и мотылек тоже под грибочком. Если бы под грибочком оказался только муравей, или только мотылек, или под грибочком никого не было, наше высказывание было бы ложным [3].

1. На картинке изображены 2 красные звездочки и 3 синих треугольника. Так ли это?

2. На прогулке ребята слепили снеговика. У него были красная морковка вместо носа, большое ведро вместо шляпы и длинный коричневый шарф.

3. У Маши есть кисточка или альбом. Так ли это? Почему?

Таким образом, достаточно, чтобы ребенок понимал суть употребления связки «*и*»: выполняться должны *одновременно обе части высказывания*, при употреблении связки «*или*» достаточно выполнения *хотя бы одной* части высказывания. Можно предложить дошкольнику самостоятельно составить высказывание, так, чтобы оно было истинным или ложным: например, сочини историю со словом «или» по рисунку.

Для построения отрицания следует употребить слова «неверно, что...» или поставить частицу «не» перед сказуемым. А.В. Белошистая утверждает, что «технически» кажется более простым первый вариант («неверно, что»), тем не менее дошкольнику понятнее второй, хотя он и не может осознанно выбирать именно сказуемое, чтобы поставить перед ним частицу. На практике данная ситуация необходима для развития у ребёнка интуитивно верного «чувства правильного выбора», ведь поставить частицу «не» можно было и перед другим словом в предложении: «сбрасывают не листву», «не деревья сбрасывают листву», однако это не будут верные способы построения отрицания. Примером работы с отрицанием является игра, в которой педагог говорит слова, а ребенок его отрицает (красный — не красный) [1].

Предикаты – предложение с одной или несколькими переменными, которое обращается в высказывание при подстановке в него конкретных значений переменных. $P(x)$: « x – простое число»; $Q(x,y)$: « $x > y$ »; $R(x,y,z)$: « $x+y=z$ » [4].

Данный вид предложения в работе с дошкольниками не рассматривается.

Высказывания с кванторами – предложения, полученные из предикатов

при помощи кванторов. Слово «квантор» означает «сколько». Различают кванторы общности и существования:

Квантор общности – это выражение «любой x » («каждый x », «всякий x », «все x »), которое обозначается $\forall x$.

Квантор существования – это выражение «существует x » («найдется x », «имеется x », «хотя бы один x »), которое обозначается $\exists x$.

Истинность высказываний с квантором общности устанавливается путем проведения *рассуждений в общем виде*. Чтобы убедиться в ложности таких высказываний, достаточно привести *контрпример*.

Истинность высказываний с квантором существования устанавливается при помощи *конкретного примера*. Чтобы убедиться в ложности такого высказывания, необходимо провести *рассуждения в общем виде* [4].

Высказывания с кванторами			
общности		существования	
Истина	Ложь	Истина	Ложь
доказательство	контрпример	пример	доказательство

Задания для дошкольников на трансформацию: построение отрицания высказываний с кванторами по правилу:

- а) квантор общности заменить на квантор существования или наоборот;
- б) отрицание перехода на предложение, стоящее за квантором (в математике – предикат заменяется его отрицанием).

Например, переделай высказывание так, чтобы оно стало верным: «Все птицы умеют плавать» – ложь, поскольку воробей не плавает, привели контрпример. Можно полностью изменить структуру: «*Водоплавающие птицы умеют плавать*» (истина), а можно использовать правило построения отрицания:

«*Существуют птицы, которые не плавают*» – истина.

Если ребёнку сложно построить отрицание таким способом, то можно воспользоваться общим приёмом: поставить перед квантором слова «неверно, что»: «*Неверно, что Все птицы летают*» [1, с.282].

Можно предложить ребёнку придумать высказывания по картинке, используя слова-кванторы и определить значение их истинности; построить отрицание высказывания: некоторые жуки красивые, все дети послушные, иногда крокодилы плачут и т. д.

Изучая вопрос преемственности в методике ознакомления с математическими утверждениями детей дошкольного и начального школьного возраста, следует отметить, что задания такого вида представлены не во всех учебниках начальной школы (например, в системе УМК «Школа России» М.И. Моро отсутствуют). Например, высказывания с кванторами предложения вида $a + b = b + a$, $0 + a = a$, $0 \times a = 0$, $a \times b = b \times a$ и др. с предполагаемой устной формулировкой для всех (квантор общности) чисел чаще всего сформулированы в виде общих правил, раскрывающих свойства арифметических действий с числами; задания на одноместные предикаты в курсе математики начальных

классов выражаются в виде уравнениями и неравенствами с одной переменной (например, $y + 439 = 811$) и включены в содержание учебников всех систем.

Тем не менее начальный курс математики в системе УМК «Начальная школа 21 века» В.Н Рудницкой и Т.В. Юдачевой [6] построен так, что обучающиеся начальных классов знакомятся на уроках с математическими высказываниями и логическими связками («и», «или», «если... то», «неверно, что»), со смыслом логических слов (*каждый, любой, все, кроме, какой-нибудь*), составляющих основу логической формы предложения, используемой в логических выводах. Формирование этих понятий не выделяется в отдельный блок, а идёт совместно с изучением основного материала.

Приведём примеры:

1. *Определите, какие из перечисленных предложений являются высказываниями и каково их значение истинности:*

– В настоящий момент все ученики 1-го класса присутствуют на уроке чтения и внимательно слушают.

– Вы сегодня готовы к уроку?

– Посмотрите на доску.

– В конце любого урока звенит звонок.

– $3+5=9$.

– Москва – столица Италии.

– Выразите 1 час 15 минут в минутах.

– Придумайте истинное высказывание.

– Придумайте общее ложное высказывание.

– Определите является ли предложение «Внимание! Близится конец урока» высказыванием.

– Является ли высказыванием предложение « $x+5=10$ »?

– Приведите пример предложения, не являющегося высказыванием.

2. *Задания на определение значений истинности высказываний с кванторами:*

– Витя записал истинные высказывания к рисункам Лики (на рисунке изображено множество плоских фигур).

– Любой квадрат является прямоугольником.

– Учиться хорошо может не каждый.

– У всех уличных люков крышка круглая, а не квадратная, потому что она не может соскользнуть в люк, если поставить её на ребро.

– Для любого x , $x^2 > 0$.

– Некоторые ученики – двоечники.

– Все компьютеры в этом кабинете рабочие.

– Любой (каждый, всякий) прямоугольник – плоская фигура.

– Все прямоугольники – плоские фигуры.

– Не все плоские фигуры – прямоугольники.

– Как рассуждал Витя, составляя высказывания? Есть ли такие прямоугольники, которые не являются плоской фигурой? Есть ли такие плоские

фигуры, которые не являются прямоугольниками?

3. Задания на преобразование:

– Преобразуйте частное высказывание «Некоторые ученики любят учиться» в общее и определите область его истинности.

Ответ: «Все ученики любят учиться» ложное.

– Преобразуйте предложение « $x - 4 = 1$ » в истинное высказывание.

Ответ: «Если $x = 5$, то $x - 4 = 1$ ».

– Преобразуйте высказывание «Каждый человек – художник» в истинное.

В качестве дополнительного материала на уроках и во внеурочной деятельности можно использовать комплекс упражнений учебного пособия «Гимнастика для ума» И.Л. Никольской и Л.И. Тиграновой, цель которого – способствовать формированию у младших школьников логической интуиции с элементами логической грамотности [5]. Пособие включает 35 занятий и раздел «Игротека». В материалах пособия раскрываются: 1) смысл логических операций – конъюнкция (*и*), дизъюнкция (*или*), отрицание (*не*) через задания с круговыми схемами (диаграмм Эйлера-Венна): пересечение множеств – конъюнкция, объединение – дизъюнкция, дополнение – отрицание (упр. 1, 2 с.67–68). 2) правила построения отрицаний составных высказываний по законам де Моргана:

НЕ ВЕРНО, ЧТО $A \wedge B = \text{НЕ } A \vee \text{НЕ } B$;

НЕ ВЕРНО, ЧТО $A \vee B = \text{НЕ } A \wedge \text{НЕ } B$.

Правила четко формулируются, выделяются в тексте и комментируются, даны как руководство при выполнении заданий:

1. Даны числа: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

Выпиши те числа, которые

а) не делятся на 2 и на 3,

б) не являются четными или простыми,

в) являются нечетными и не делятся на 3.

2. Катя обещала маме вымыть посуду и сходить за хлебом. В каком случае Катя не выполнила свое обещание? (Дайте ответ, используя слово «или»).

3. Отрабатывается понимание выражений с кванторами общности и существования (*все* и *некоторые*); вводится правило отрицания предложений с кванторами. Вводятся различные формулировки предложений с кванторами, отражающими *один и тот же смысл*. Так слово «некоторые» употребляется в смысле *хотя бы один*; *все* – идентично *любой, каждый*.

Например, верно ли утверждение: Все птицы осенью улетают на юг? Какие из следующих утверждений – верные?

а) Все птицы осенью не улетают на юг.

б) Не все птицы осенью улетают на юг.

в) Некоторые птицы осенью не улетают на юг.

Задания на рассуждения с круговыми схемами, [5, с. 79–80].

Таким образом, задания с математическими утверждениями должны выступать в качестве самостоятельной логической единицы содержания школьного курса математики, поскольку они – основа выявления истинности

или ложности суждений. В жизненных ситуациях часто наблюдается некорректное использование логической связок, так, например, слово «любой» предполагает разделение и выбор чего-то одного, а не возможность учитывать все объекты в решении задачи. Поэтому выдвигается новый принцип обучения математике – не только овладеть математическими знаниями, а уметь логически и осознанно исследовать явления реального мира; научиться анализировать, отчётливо выражать свои мысли, развивать воображение и интуицию (способность предвидеть результат и предугадать путь решения). Реализации этой цели может и должно способствовать решение на уроках математики различного рода упражнений с элементами логики. Использование учителем начальной школы этих упражнений на уроках математики является не желательным, а необходимым. Пропедевтическую работу можно начинать с дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников М.: Владос, 2003. 400 с.
2. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет: учебно-методическое пособие для учителей. М.: Новая школа, 1996. 352 с.
3. Козлова В.А. Обучение дошкольников и младших школьников математике. М.: Школьная Пресса, 2002. 111 с.
4. Лозгачева Т.А. Математика: множества, соответствия, утверждения. Тверь, 2012. 52 с.
5. Никольская И.Л., Тигранова Л.И. Гимнастика для ума: книга для учащихся начальных классов: 1–4 классы. М.: Издательство «Экзамен», 2013, 239 с.
6. Рудницкая В.Н. Программа четырёхлетней начальной школы по математике: проект «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2011. 128 с.

Об авторе:

ЛОЗГАЧЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: aspirantsha@mail.ru

СИТУАЦИОННЫЙ МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

А.П. Сильченко

ЧОУ «Городенская православная гимназия»,
с. Городня Конаковского р-на Тверской обл.

Обосновывается возможность применения ситуационного метода в образовательной деятельности при встраивании в этапы педагогической технологии В.М. Монахова.

Ключевые слова: *ситуация, педагогическая ситуация, ситуационный метод, педагогическая технология, управление, управленческие решения, целеполагание, логическая структура.*

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО)[5] выдвинул новые требования к качеству трех основных параметров результативности образовательной деятельности, а именно: требования к качеству образовательного результата, качеству учебно-познавательной деятельности и качеству информационно-образовательной среды. ФГОС СОО в целом достаточно абстрактен и не дает учителям

должного представления о технологии достижения требуемых результатов.

Эти требования стандарта, естественно, инициируют поиск новых методических подходов в современной профессиональной деятельности учителя, которые порождаются необходимостью его готовности к анализу и поиску разрешений возникающих новых ситуаций.

По-прежнему процесс обучения в школе организован по системе поурочного тематического планирования, в то время как ФГОС СОО опирается на применение современных педагогических технологий обучения и воспитания, призывает учителей к выбору той или иной педагогической технологии [2], с помощью которой проектируется будущий процесс обучения (в соответствии с новыми требованиями ФГОС). Выбор педагогической технологии В.М. Монахова обусловлен следующим: это не только гарантия достижения требуемого ФГОС результата, но и мощный инструмент в руках учителя, несущий в себе исследовательские и управленческие функции.

Обратимся к истории возникновения технологического подхода в образовании. Массовость образования породила проблемы стандартизации и унификации деятельности, проблемы создания системы контроля качества конечного продукта. Так исторически и появилась технология образовательной деятельности, рассматривающая процесс обучения, воспитания и развития как своеобразный производственный процесс, объектом которого является среднестатистический, «усредненный» школьник (В.В. Гузеев) [1]. Человечество в целом переходит от кустарного способа изготовления любых продуктов (материальных и духовных) к массовому их производству. Технологический подход к этому производству является необходимым условием высокого и постоянного качества продукции. Это верно для любой массовой области человеческой деятельности, в том числе и для образования.

В современных условиях функционирования методической системы обучения (далее – МСО) информатике возникает исследовательская задача, связанная с возможностью и целесообразностью применения компонента «управление методической системой», согласно В.М. Монахову, как «информации для принятия управленческих решений в МСО» [3].

Принятие решений является основной составляющей любой управленческой деятельности. Необходимость принятия решений обусловлена возникновением в процессе обучения сложных теоретических вопросов или практических ситуаций, характеризующихся разрывом между тем, что есть в действительности, и тем, что должно быть. Значительная часть управленческих решений принимается в условиях неопределенности. Неопределенность – это такая ситуация, когда количество факторов, влияющих на процесс, велико и связи между ними настолько сложны, что получение сколько-нибудь достоверной информации об этих связях практически невозможно. Все инновационные решения принимаются в условиях неопределенности [6].

Традиционные научные школы управления пытались определить принципы, относящиеся к функциям управления. Этот комплекс теоретических знаний о том, как должны работать руководители, традиционно рассматривается как научный компонент управления. Применение данных

принципов на практике ранее обычно рассматривалось как искусство, т. е. как нечто, чего можно достичь только через опыт, методом проб и ошибок. Ситуационный метод внес большой вклад в теорию управления, используя возможности прямого приложения науки к конкретным ситуациям и условиям. Центральным моментом ситуационного метода является ситуация, т. е. конкретный набор обстоятельств, которые существенно влияют на организацию в данное конкретное время. Из-за того, что в центре внимания оказывается ситуация, ситуационный метод подчеркивает значимость «ситуационного мышления». Используя этот метод, руководители могут лучше понять, какие приемы будут в большей степени способствовать достижению целей в конкретной ситуации. Ситуационный метод – это вероятностный метод, зависящий от случайностей, обстоятельств, ситуации.

По структуре и природе своего функционирования образовательная деятельность в школе подобна экономическому процессу, а именно множеством неопределенностей и возникающих ситуаций, высокими требованиями к профессиональной деятельности специалистов. Рассмотрим возможность применения ситуационного метода при проектировании образовательной деятельности при обучении информатике в 10–11 классах.

В педагогике ситуационный метод, по определению И.П. Подласого [4], – это скомбинированный из многих путей и способов метод, применяемый педагогом тогда, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в имеющихся конкретных условиях [4]. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация.

Термин «ситуация» мы понимаем как совокупность условий, которые влияют на результат процесса обучения.

Педагогическую ситуацию рассматриваем как условия и обстоятельства, совокупность которых создается педагогом либо возникает самопроизвольно в образовательной деятельности. Педагогическая ситуация является подмножеством множества всех возможных ситуаций.

Анализ педагогического опыта, а именно многообразие возникающих ситуаций, различная природа возникновения педагогических ситуаций на уроках математики и информатики, возможные последствия игнорирования возникающих педагогических ситуаций определяют потребность в управленческом инструменте (для педагога), способном корректно анализировать возникшую ситуацию, разработать проект решения ситуации, а также сформировать умения (педагога) предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений.

Ситуационный метод определяем следующим образом. Это скомбинированный из многих путей и способов метод, который дает возможность педагогу управлять педагогическими ситуациями, возникающими в образовательной деятельности, с помощью универсального управленческого инструментария, учитывая специфику предмета и совокупность текущих конкретных условий, влияющих на качество образовательной деятельности.

Внимание учителя концентрируется на двух главных компонентах

педагогической технологии В.М. Монахова – логическая структура педагогического процесса (объективное представление об образовательной деятельности на содержательном уровне), целеполагание (множество микроцелей).

При проектировании логической структуры учитель имеет:

- микроцели учебной темы В1, В2, В3;
- систему диагностик Д1, Д2, Д3;
- множество педагогических ситуаций С1, С2, С3... С10.

На рис. 1 представлена логическая структура педагогической технологии и определяется место возникновения педагогических ситуаций. Таким образом, ситуационный метод находит применение, встраиваясь в те этапы педагогической технологии, которые соответствуют процессу достижения установленных целей (микроцелей).

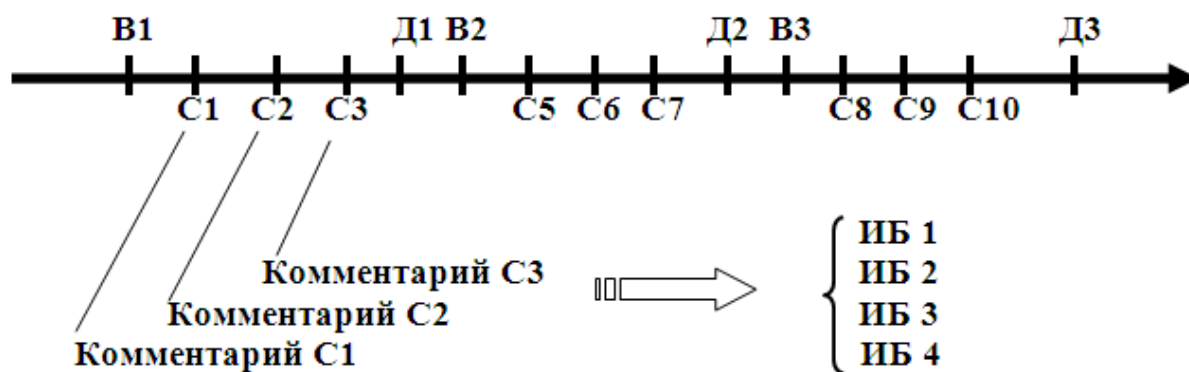


Рис. 1. Логическая структура педагогической технологии В.М. Монахова

На основе изучения общих подходов к управлению ситуациями разработана модель «Первого уровня» (рис. 2), позволяющая идентифицировать проблемную ситуацию, а также путем прохождения аналитической, проектировочной и реализационной фаз, находящихся в постоянной связи с фазой контроля, оперативного мониторинга и анализа, достичь результатов в поиске решения текущих и перспективных учебных ситуаций.

Принципиально важную роль в процессе управления качеством образования играет полнота и достоверность информации о состоянии образовательной деятельности. При этом получение подобной информации должно постоянно возобновляться в течение достаточно короткого промежутка времени. В противном случае управляющие воздействия могут оказаться неэффективными или даже бесполезными.

Модель «Первого уровня» (рис. 2) позволяет исследовать условия и способы, способствующие формированию четкого понимания того, что делать с этими ситуациями, как они связаны с логической структурой, с профессиональной деятельностью учителя и учебной деятельностью обучающихся. Обратим внимание, что комментарий каждой возникающей педагогической ситуации соотносится с одним из четырех информационных банков (ИБ):

1. ИБ 1. Значимые ситуации (влияющие на качество результата), имеющие решение.

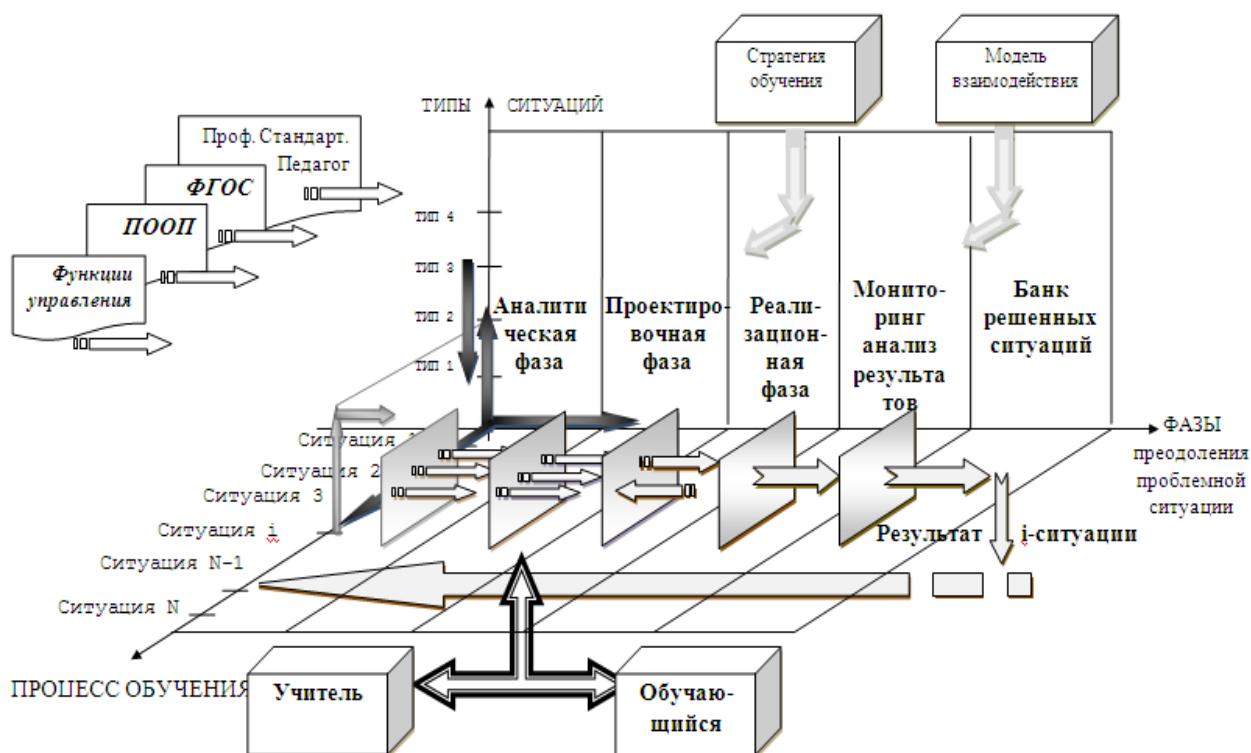


Рис. 2. Модель «Первого уровня» – модель управления ситуациями (составлена по методологии, разработанной В.М. Монаховым)

2. ИБ 2. Значимые ситуации (влияющие на качество результата), НЕ имеющие решения.

3. ИБ 3. Значимые ситуации (влияющие на качество результата), решение возникшей ситуации не в компетенции учителя.

4. ИБ 4. Незначимые ситуации (имеют место быть, но игнорируются учителем, так как не влияют на результат).

Так как процесс вероятностный, происходит накопление информации за определенное время. Указанные результаты в ИБ определяют исследовательское поле для учителя, а также их анализ позволяет повысить качество образовательной деятельности до требуемого ФГОС уровня.

Преимущества освоения и активного использования ситуационного метода учителем в своей профессиональной деятельности в рамках педагогической технологии В.М. Монахова:

- позволяет определить рабочее исследовательское поле педагога;
- развивает «ситуационное мышление» и управленческие компетенции учителя;
- это возможность прямого приложения науки к конкретным ситуациям и условиям;
- это результативное управление возникающими педагогическими ситуациями в условиях неопределенности, что, возможно, приведет к инновационным открытиям в области дидактики и педагогики;
- фиксация педагогических ситуаций с учетом специфики преподаваемого предмета позволяет создать энциклопедию разноплановых ситуаций, результат анализа которых представляет собой научную ценность для дальнейших исследований и возможного улучшения образовательной деятельности.

Ситуационный метод – это управленческий инструмент, своеобразный «микроскоп», который позволяет педагогу проводить глубокий анализ большинства параметров образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузев В.В., Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основы образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
2. Кузнецов А.А., Монахов В.М., Абдуразаков М.М., Современная и будущая профессиональная деятельность учителя информатики // Информатика и образование. 2016. № 5. С. 3–12.
3. Монахов В.М., Ерина Т.М., Васекин С.В. Система проектно-технологических компетенций современного педагога-исследователя: учебник-хрестоматия для магистров. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. 252 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413)
6. Энциклопедия по экономике. Раздел I. Общие сведения об управленческом решении. С. 28. URL: <http://economy-ru.info/>

Об авторе:

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – учитель математики ЧОУ «Городенская православная гимназия», с. Городня Конаковского района Тверской области, e-mail: allentver@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

МЕТОД МЕДИАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТАНДЕМЕ С ЮВЕНАЛЬНОЙ ДЕВИАНТОЛОГИЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ

Ю.А. Клейберг

ГОУ ВО Московской области «Московский государственный
областной университет»

Представлена авторская концепция стратегического использования метода школьной медиации в тандеме с ювенальной девиантологией в образовательных учреждениях, в которой приоритет отдается становлению интеллектуально и духовно развитой личности. Концепция ориентирована на междисциплинарность и межведомственную интеграцию, обеспечивающие качественную подготовку востребованных современных специалистов – ювенальных технологов-медиаторов, тренеров из представителей различных специальностей. Концепция также является комплексной технологией конструктивного изменения поведения личности, что позволяет решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией и развитием личности, а также строить инновационные программы и проекты, направленные на разрешение проблем адаптации и дезадаптации, социализации, ресоциализации и воспитания, с одной стороны, и разработку авторских программ и технологий подготовки специалистов социальной сферы (психологов, ювенальных девиантологов, медиаторов, социальных педагогов и др.) – с другой.

Ключевые слова: метод медиации, школьная медиация, ювенальная девиантология, подготовка специалиста.

Постановка проблемы. В современном постмодернистском мире противоречия, споры, разногласия и конфликты появляются все чаще, становятся все сложнее, а уровень их деструктивности и вероятность генерализации все выше.

В последние два десятилетия потребность в методах и подходах, способных создать условия для реального урегулирования споров и разногласий, постоянно возрастает. Образовательные учреждения и организации могли бы в этом процессе занять ключевое место. На фоне непрекращающихся конфликтогенеза, девиантогенеза и криминогенеза школьная медиация становится одним из наиболее востребованных и динамично встраивающихся в общественные отношения способов разрешения острых жизненных ситуаций.

Развитие служб школьной медиации в tandem с ювенальной девиантологией в образовательных учреждениях относится к системе альтернативных способов минимизации или полного разрешения нестандартных жизненных коллизий и обусловлено целым рядом актуальных причин. Во-первых, современное общество все в большей степени характеризуется своим социальным расслоением, как общество включенных/исключенных (inclusion/exclusion), что приводит к безусловному росту социального напряжения, агрессивности и жестокости, конфликтности, обострению межличностных и межнациональных отношений и др. Во-вторых, продолжает ослабевать роль семьи в воспитании детей, утрачиваются ведущие позиции в процессах социализации детей, в организации их культурного досуга и т.п. При этом все в большей степени данные функции возлагаются на образовательные учреждения. В-третьих, тенденции минимизации и стабилизации, а по отдельным видам и формам, роста асоциальных проявлений в подростково-молодежной среде, продолжают оставаться актуальной проблемой: детская наркомания, алкоголизм, безнадзорность и беспризорность, социальное сиротство и одиночество, детская и подростковая преступность, правонарушения, проявление суицидального поведения и др. В-четвертых, неопределенность ситуации, в которой оказался современный подросток, влечет его на путь девиантности, и, как следствие, происходит распад системы идентификации, возникает стихийная самоорганизация социума, значительно распространяются чувство фрустрации, интрапунитивность (склонность постоянно обвинять за все неудачи самого себя), пессимизм, унижение, беспомощность и незащищенность, борьба за выживание граждан на фоне богатейших ресурсов страны и небывалой коррупции, хищений, махинаций и взяточничества в среде чиновников. В-пятых, недостаточное количество профессиональных медиаторов и центров подготовки медиаторов. Некоторые из этих причин указаны в Рекомендациях Минобрнауки России от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 по вопросам организации служб школьной медиации в образовательных организациях.

Кроме того, к числу факторов, повышающих актуальность создания

служб школьной медиации и ювенальной девиантологии, относятся:

- рост экстремистских проявлений в молодежной среде;
- отсутствие или слабое развитие коллективных форм организации представителей подрастающего поколения;
- увеличение разного рода зависимостей (алкогольная, наркотическая, интернет, TV, игровая, пищевая, киберкоммуникативная и др.) в подростково-молодежной среде.

Эти и многие другие причины неизбежно способствуют росту социального отчуждения, *эскапизму* (желанию уйти от проблем), амбивалентности чувств, социальной пассивности, конфликтам, протестам, тотальной маргинализации, а в конечном счете ведут к деградации нации, поведенческим девиациям и насаждению криминальной культуры.

Актуальность проблемы. Поэтому чрезвычайно важным, как мне думается, является создание своеобразного социально-психологического буфера, который, безусловно, может стать для общества «подушкой» социальной и психологической безопасности, снизить девиантогенный и криминогенный накал в обществе, минимизировать проявление многих, особенно агрессивных форм девиантного поведения молодежи, в том числе и аверсивно-деструктивных.

«Концепция развития до 2017 года сети служб медиации для восстановительного правосудия в отношении детей, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность», утвержденная Распоряжением Правительства России от 30.06.2014 г. № 1430-р, определяет основные цели, задачи и направления действий по созданию сети служб медиации, организации их работы, подготовке кадров, внедрению с их помощью медиативной и восстановительной практики в работу с детьми и подростками, вовлечению всех государственных и общественных институтов, участвующих в воспитании и формировании личности от семьи до высшей школы, включая органы и организации, привлекаемые в случаях, когда имеет место правонарушение, а также меры, направленные на повышение эффективности государственного управления в сфере обеспечения защиты прав и интересов детей [7–9].

Следует заметить, что в России накоплен большой опыт деятельности служб примирения в сфере образования. Медиация в школах с 2001 г. развивается в форме школьных служб примирения. Так, в 2009 году в нашей стране было 554 школьные службы примирения, в 2010 г. – 590, в 2011 г. – 615, в 2012 г. – 748 служб примирения в 15 регионах [4, с. 5]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОСТ) основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, как раз и ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): «...как уважающего других людей, умеющего вести

конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов».

Оперативное внедрение служб ювенальной девиантологии и школьной медиации – важнейшей социальной инновации, востребованной жизнью, – может стать одним из приоритетных и эффективных условий (факторов) в развитии современного воспитания и образования. Именно ювенальная девиантология и школьная медиация в творческом тандеме могут стать важнейшим методом разрешения конфликтов и споров, альтернативным по отношению к привычному административно-карательному способу.

К сожалению, в России ювенальная девиантология и школьная медиация в образовательных учреждениях еще не стали распространенным явлением. Это обстоятельство актуализирует проблему. Но они, все же, делают первые, робкие шаги в этом направлении, открывая дополнительные инновационные перспективы в обогащении учебно-воспитательного процесса, повышении его эффективности.

В то же время в процессе такой интеграции медиация испытывает ряд трудностей. В настоящее время на многочисленных международных форумах по вопросам медиации постоянно поднимается вопрос о создании единой, принятой международным сообществом, концепции медиации. Большое внимание уделяется формированию представления о международном медиаторе, ввиду нарастающего значения медиации как универсального, надюрисдикционного способа урегулирования трансграничных, межкультурных, межэтнических споров. Так, недавно была предложена концепция «глобального медиатора» [6]. В направлении формирования единого, разделяемого в различных странах, юрисдикциях, регионах, представления о медиации в ее современном понимании и медиаторе как представителе относительно новой профессии уже сделаны определенные шаги. В частности, были приняты кодексы профессиональной этики медиаторов [10–12], продолжается разработка профессиональных стандартов деятельности медиаторов.

Авторская концепция. Автор данной статьи разработал концепцию стратегического развития вышеназванного направления, апробировал метод медиации и пришел к выводу о необходимости внедрения этого метода и концепции в целом в сферу образования на базе Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ и Института усовершенствования учителей.

Для этого необходима автономная структура – центр, кафедра (рабочее название «Ювенальная девиантология и школьная медиация»), в рамках которой осуществлялась бы подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов по социальному взаимодействию – профессиональных медиаторов и тренеров для образовательной сферы, в первую очередь для Тверской области, а также проведение просветительской, профориентационной, учебно-методической, исследовательской, учебно-научно-организационной и т.п. деятельности.

Генеральная цель этой структуры – междисциплинарная и межведомственная интеграция, способствующая подготовке пока отсутствующих, но востребованных специалистов – ювенальных технологов-медиаторов, медиаторов-тренеров – из представителей различных специальностей: психологов, юристов, социальных педагогов, социальных работников, преподавателей, педагогов, менеджеров, социологов и др., предполагающая подготовку бакалавров и магистров по соответствующим программам в рамках психологического и психолого-педагогического образования, а также в системе постдипломного образования и повышения квалификации специалистов социэкономических профессий.

Методологической основой авторского подхода является концепция, принятая в отечественной психологии и педагогике и представленная в работах К.Д. Ушинского [5], П.Ф. Каптерева [2], Л.С. Выготского [1] и других выдающихся ученых, в которой приоритет отдается личностно-ориентированному становлению интеллектуально и духовно развитой личности. Однако российская образовательная система чрезмерно формализована и заорганизована, ориентирована на бессмысленную нормативность и отчетность, в ущерб воспитанию гармоничной и самобытно духовной, толерантной личности. Эта, по сути антигуманная по отношению к ребенку, система тормозит его интеллектуальное развитие, не позволяет найти баланс между формированием личности, обладающей качествами, необходимыми для жизни в обществе, с одной стороны, и развитием уже имеющихся у нее задатков – с другой. Это, согласно А. Лэнгле, следует рассматривать как «помощь личности в формировании свободного восприятия (духовно и эмоционально), в создании аутентичных установок и ответственных отношений с окружающим миром на основании ответственности перед самим собой» [3].

Основными задачами данной концепции являются:

– разработка новых моделей специализированных учреждений (служб) для Тверского региона, призванных объединить усилия разном ведомственных органов, решающих превентивно-профилактические, социально-психологические, коррекционно-реабилитационные, медико-правовые задачи разнообразными средствами, локализация и минимизация катастрофического роста криминогенности несовершеннолетних в регионе;

– минимизация с последующим устранением противоречий, приводящих к конфликтам и асоциальным проявлениям в системах «ученик – учитель», «учитель – родители», «учитель – учитель (администрация школы)», «ученик – ученик», школьному конфликтогенезу, провоцирующему девиантное поведение в школьном учебно-воспитательном пространстве;

– создание условий по предупреждению социального сиротства, бродяжничества и формирование системы дифференцированной помощи семье и детям, нуждающимся в дополнительной социальной поддержке, включающей создание социально-реабилитационных и адаптационных

центров, сети приютов, подростковых клубов и других специализированных учреждений;

– совершенствование системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие семейных форм устройства этих детей, а также сети рациональных психолого-медико-педагогических консультаций, создание подростковой «Биржи труда»;

– совершенствование системы подбора кадров в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, улучшение подготовки специалистов для работы в этих учреждениях;

– расширение правовых гарантий дезадаптированных несовершеннолетних;

– создание Центра постинтернатной адаптации воспитанников детских домов и др.

В этой связи предлагаемая структура университета – центр или кафедра – будет ориентирована на постоянное поддержание деловых отношений с организациями Тверской области, потенциально призванными предоставлять услуги в сфере медиации: школы, лицеи, колледжи, спортивные клубы, дворцы детей и молодежи, культурно-досуговые центры, комиссии по делам несовершеннолетних, учреждения ювенальной юстиции, службы исполнения наказаний для несовершеннолетних и др.

Все это, безусловно, окажет существенное влияние на процессы позитивной трансформации системы образования, отношения между участниками учебного процесса, где противоречия и конфликты неизбежны, а отсутствие эффективных способов их урегулирования отрицательно влияет на систему российского образования в целом. И в этом смысле разработанная *концепция имеет огромный потенциал улучшения качества общественных отношений*, а в качестве ее исполнителя, усовершенствователя и популяризатора могла бы стать специализированная структура.

Основными задачами деятельности такого структурного подразделения в рамках единой концепции являются:

а) изучение социально-психологических условий и механизмов формирования девиантного поведения подростков;

б) научное обоснование новых моделей специализированных учреждений и служб;

в) создание программ и технологий, предупреждающих различные формы социальных отклонений и девиантного поведения подростков;

г) совершенствование системы социализации и ресоциализации подростков;

д) создание постоянно действующего семинара-лаборатории (в том числе в форме on-line) по актуальным проблемам ювенальной психологии, педагогики и психологии девиантного поведения, конфликтологии, подростковой валеологии и др.;

е) оптимизация системы подготовки и подбора специалистов в учреждения для детей и подростков с девиантным поведением за счет

инновационных и авторских программ, а также строгого профессионального ассессмента и аттестации;

ж) мониторинговые исследования состояния и динамики социальных отклонений и конфликтов в подростково-юношеской среде, а также школе и семье и др.

Это важные, но не единственные задачи и направления деятельности вышеобозначенной структуры университета.

Таким образом, разработанная автором *концепция стратегического развития школьной медиации и ювенальной девиантологии*, как комплексной и инновационной технологии конструктивного изменения поведения личности, позволяет решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией и развитием личности, а также строить инновационные программы и проекты, направленные на разрешение проблем адаптации и дезадаптации, социализации, ресоциализации и воспитания, с одной стороны, и разработку авторских программ и технологии подготовки специалистов социальной сферы (психологов, ювенальных девиантологов, медиаторов, социальных педагогов и др.) – с другой.

Практическое внедрение данной концепции потребует пересмотра и демонтажа сложившейся педоцентрической системы подготовки кадров в университетах и ориентации ее на *психолого-технологическую*. В этом преобразовании будет сформирован новый дидактический и функциональный статус учебных специальностей, специализаций и курсов, формирующих специалистов социальной сферы: ювенальный технолог-медиатор, психолог-девиантолог, педагог-девиантолог, ювенальный психолог, психолог-консультант сферы образования, социальный педагог (социальный работник) в сфере подростково-молодежной политики и др.

Тверской регион мог бы стать пионером в этом архиактуальном начинании, что, безусловно, дополнительно повлияло бы на престиж учебных заведений, их рейтинг и статус.

Некоторые проекты в приобретении специальности «педагог-девиантолог» и «детский психолог» уже были реализованы автором в учебно-образовательном процессе Тверского педагогического колледжа.

Первые шаги в направлении создания данного инновационного центра (кафедры) автором уже сделаны: разработано положение, подготовлено информационное письмо, примерная калькуляция затрат и оплаты за обучение и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

4. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб: Азбука, 2000. С. 416 с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
6. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: Прикосновение к ценности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 3–21.
7. Организация деятельности служб школьной медиации в образовательных организациях: методические рекомендации / И.В. Пестова, Е.Н. Дыненкова. Полевской, 2014.

8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1988.
9. Цур М., Мельцер Ш. Глобальный медиатор: Рождение новой концепции по применению медиации для разрешения глобальных споров // Медиация и право. 2009. № 4. С. 12–32.
10. Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
11. Распоряжение Правительства России от 30.06.2014 г. № 1430-р «Концепция развития до 2017 года сети служб медиации для восстановительного правосудия в отношении детей, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность».
12. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».
10. Директива 1 2013/11/EU Европейского парламента и Совета от 21 мая 2013 года относительно альтернативного разрешения споров в сфере потребления [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediacia.com/m_docs/DirectiveADRrus.pdf
11. Европейский кодекс поведения для медиаторов (European Code of Conduct for Mediators) [Электронный ресурс]. Русская версия: http://mediacia.com/files/Documents/Code_Английская_версия.pdf
12. Кодекс медиаторов России [Электронный ресурс]. URL: <http://prnom.ru/news/company/21/>

Об авторе:

КЛЕЙБЕРГ Юрий Александрович – академик РАЕН, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», президент Международной ассоциации девиантологов и Международной академии ювенологии, e-mail: klab03@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.Н. Белова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается организация инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной организации.

***Ключевые слова:** адаптированная общеобразовательная программа, программа коррекционной работы, инклюзивное образование.*

Термин «инклюзия» стал использоваться с 1994 г. с принятием Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [4].

Для обеспечения обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации в рамках инклюзивного образования разработаны нормативно-правовые, программно-методические, кадровые и другие условия.

К нормативно-правовым условиям инклюзивного образования относятся:

– международные правовые документы (Конвенция ООН о правах ребенка, программа ЮНЕСКО «Образование для всех», Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод и т. д.);

– федеральные законодательные акты (Конституция Российской

Федерации, Закон РФ «Об образовании», Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», ФГОС дошкольного образования, ФГОС начального общего образования, ФГОС ОВЗ и т. д.);

- региональные и ведомственные документы;
- локальные акты образовательной организации [4].

Программно-методические условия, обеспечивающие образовательный и воспитательный процесс инклюзивного образования предполагают наличие в свободном доступе различных материалов, связанных с реализацией адаптированной общеобразовательной программы, программы коррекционной работы и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках реализации адаптированной общеобразовательной программы образовательная организация должна быть обеспечена дидактическими материалами, учебниками и учебными пособиями, электронными ресурсами для обучающихся, а также методическими материалами, различными пособиями и т. д. для педагогов.

Требования к кадровым условиям реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья включают следующие условия:

- укомплектованность образовательной организации педагогическими и руководящими сотрудниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей;
- уровень квалификации педагогов и иных работников образовательной организации в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- непрерывность профессионального образования педагогов образовательной организации в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии [6].

Для успешного осуществления образовательного процесса следует организовать комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья на весь срок обучения в образовательной организации, осуществляющей инклюзивную практику. Для этого следует:

- предусмотреть в штатном расписании или по договору, заключённому с ресурсным центром, специалистов по психолого-педагогическому сопровождению для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- организовать деятельность специалистов образовательной организации в форме психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) для выявления и обследования обучающихся и по итогам диагностики – разработку адаптированной общеобразовательной программы;
- организовать, в соответствии с разработанной программой работу по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации, которая заключается в привлечении

специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и осуществлении инклюзивного образовательного процесса [6].

Для обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации должен быть создан психолого-медико-педагогический консилиум. Деятельность ПМПк направлена на сопровождение в образовательной организации прежде всего обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, педагогов, осуществляющих инклюзивную практику, а также всех участников образовательного процесса, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке.

Основная цель образовательного учреждения при организации инклюзивного образования – обеспечение условий для совместного воспитания и образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных детей.

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») установлено: «...содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [1].

Для получения общего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации необходимо разработать адаптированную основную общеобразовательную программу с учётом индивидуальных возможностей и особенностей психического и/или физического развития [6].

Адаптированная общеобразовательная программа общего образования обучающихся для учащихся с ОВЗ (ранее: Адаптированная образовательная программа общего образования обучающихся для учащихся с ОВЗ) (Приказ от 17.07.2015 г. № 734 «О внесении изменений в порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального, основного общего и среднего общего образования и науки Российской Федерации» от 30.08.2013 г. № 1015 – это образовательная программа, адаптированная для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом специфики их психофизического развития, индивидуальных особенностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [3].

Адаптированная общеобразовательная программа для учащихся (АООП) с ОВЗ по ФГОС составляется для класса детей или для образовательной организации. Адаптированная (индивидуальная) образовательная программа составляется на конкретного ребёнка [3].

Структура адаптированной основной образовательной программы начального общего образования:

1. Целевой раздел:

Пояснительная записка.

Планируемые результаты освоения программы обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Система оценки достижений планируемых результатов освоения программы [2].

2. Содержательный раздел:

Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и внеурочной деятельности.

Программа духовно-нравственного воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

Программа коррекционной работы

Программа внеурочной деятельности [2].

3. Организационный раздел:

Учебный план начального общего образования (предметные и коррекционно-развивающие области, направления внеурочной деятельности) [2].

Система специальных условий реализации программы (п. 2.9.11 Стандарта): кадровые условия, финансово-экономические условия, материально-технические условия [2].

Программа формирования универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается для детей с нормальным интеллектом. Для обучающихся с нарушениями в интеллектуальном развитии – программа формирования базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью.

Необходимой частью адаптированной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является Программа коррекционной работы.

Программа коррекционной работы должна способствовать исправлению или минимизации нарушений в физическом и/или психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью и оказанию помощи детям данной категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна содействовать [1]:

– выявлению особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных нарушениями в их физическом и/или психическом развитии;

– осуществлению индивидуальной психолого-медико-педагогической помощи учащимся с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей личностного и психофизического развития (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

– возможности освоения учащимися с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательной организации [1].

Программа коррекционной работы должна быть ориентирована на учащихся с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии и обучаются в данной образовательной организации. Программа коррекционной работы составляется педагогами, работающими в инклюзивном классе с обязательным участием узких специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог и т. д.). Программа коррекционной работы имеет следующие основные структурные компоненты:

1. Пояснительная записка, в которой представлена психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, для которых и разрабатывается Программа. В пояснительной записке указываются общие дидактические и специальные принципы, цели, задачи, направления и планируемые результаты коррекционной работы. В разделе «Направления коррекционной работы» следует раскрыть содержание работы, исходя из психолого-педагогических особенностей и потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Организация и механизм реализации программы коррекционной работы. В данном разделе должны быть представлены организационные формы коррекционной работы в рамках учебной и внеучебной деятельности. Механизм реализации предполагает описание внутришкольного и, при необходимости, сетевого взаимодействия с ресурсным центром, педагогов, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья и специалистов другого профиля (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог и т. д.).

3. Требования к условиям реализации программы: кадровое обеспечение; психолого-педагогическое обеспечение; программно-методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение; информационное обеспечение [5].

4. Приложение.

Для осуществления инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательной организации необходимо применение соответствующих возможностям и потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья современных общепедагогических и специальных технологий, методов, приёмов, форм организации учебной деятельности в рамках разработки адаптированной общеобразовательной программы, адаптация содержания и способов предъявления учебного материала, учебных и дидактических пособий и др. Важным компонентом адаптированной общеобразовательной программы является определение минимального и достаточного базового уровня освоения учебного материала, а также разработка образовательной организацией критериев оценивания учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из основных задач инклюзивного образования является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Поддержку и социализацию разных категорий детей с ограниченными

возможностями здоровья можно проводить и в рамках внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность обучающихся – понятие, объединяющее все виды деятельности детей (кроме учебной), в которых необходимо и целесообразно решение воспитательных задач и социальной адаптации. Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление обучающимся с ограниченными возможностями здоровья с учётом их потребностей и склонностей возможностей широкого выбора различных видов деятельности, направленных на их развитие.

В требованиях к структуре основной образовательной программы начального общего образования указано, что внеурочная деятельность организуется по различным направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [1].

Внеурочная деятельность может быть реализована в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, проекты, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. [7].

Для успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья организовать внеурочную деятельность следует таким образом, чтобы в совместных занятиях принимали участие и нормотипичные дети и дети с ОВЗ.

Одним из компонентов организации инклюзивного образования является создание учебных и дидактических материалов для адаптации школьников с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников и в школьном коллективе в целом. Для этого организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий должна проводиться с использованием различных форм совместной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных детей. Организация программ дополнительного образования должна быть направлена на раскрытие творческих возможностей каждого ребёнка, независимо от его психофизического состояния, реализацию потребности в творчестве и самовыражении, участии в жизни класса, школы.

Итак, организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает наличие соответствующих нормативно-правовых, программно-методических, кадровых условий, организацию психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) в образовательной организации, создание и реализацию адаптированной общеобразовательной программы и программы коррекционной работы, реализацию программ дополнительного образования, а также создание условий для социализации и включения в среду нормотипичных детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd (дата обращения: 14.12.2015).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_

doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd (дата обращения: 14.12.2015).

3. Приказ от 17.07.2015 г. № 734 «О внесении изменений в порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального, основного общего и среднего общего образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015.

4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под. ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 143 с.

5. Методические рекомендации по разработке адаптированной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://ddu-ozery.schools.by/.../metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-i-soderz> (дата обращения: 12.11.2016).

6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012

7. URL: <https://Kr-uo.3dn.ru/> (дата обращения: 01.12.2016).

Об авторе:

БЕЛОВА Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: ms.svetlananikolaevna@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

А.С. Бысюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Показана возможность инклюзивной формы образования как необходимого условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, перечислены условия успешной инклюзии, представлены результаты пилотажного исследования отношения к инклюзии педагогов, готовности к работе в инклюзивной практике.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, социализация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, готовность к работе в инклюзивной практике.*

Вопросы организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) приобрели сегодня особую актуальность. И связано это не только с ратификацией РФ ряда документов, касающихся прав лиц с ОВЗ (Всемирная декларация по обучению для всех, Саламанская декларация, Конвенция ООН о защите прав инвалидов и т. д.), и существующей нормативно-правовой базой в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», концепция развития образования РФ до 2020 г., Федеральные государственные образовательные стандарты, ряд профессиональных стандартов педагогов), закрепляющей инклюзию на законодательном уровне.

На данном этапе развития нашего общества необходимо говорить о социальном заказе государства на воспитание активного, целеустремленного, конкурентоспособного, динамичного, способного к независимому образу жизни, самостоятельного в различных сферах жизни человека. Следовательно, одна из задач современной образовательной организации (детский сад, школа

или колледж) – формирование личности, умеющей адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, личности толерантной и коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к состраданию и сопереживанию, личности, способной найти «свое место в социуме». Сказанное приобретает особую актуальность в отношении детей с ОВЗ, или детей с особыми образовательными потребностями.

Сегодня в Российской Федерации насчитывается более 2 000 000 детей с ограниченными возможностями здоровья (8 % от детской популяции), из них около 700 000 составляют дети-инвалиды (2 % от детской популяции) [5].

Обеспечение реализации права детей с особыми образовательными потребностями на образование является сегодня основным условием их успешной социализации, включения в социальную жизнь общества, возможности реализовать себя в социальной и профессиональной деятельности. Приглашение детей с особыми потребностями к со-участию, со-бытийности, со-деятельности дает им возможность приобрести новые ориентиры в своей жизни и пережить ситуацию личного успеха.

Задача же образовательной организации – оказание поддержки в социальном взрослении личности ребенка с ОВЗ, в формировании его социальной компетентности и социальной ответственности, в развитии социальной активности.

Сегодня с уверенностью можно говорить о том, что современная школа может стать тем местом, где происходит не только образовательная, но и социальная интеграция. Образовательный процесс современной школы – это обучение, это опыт общения и взаимодействия в урочной и во внеурочной деятельности, в которой обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут проявить себя и раскрыть свои способности.

Однако следует подчеркнуть, что результат работы с детьми с особыми потребностями во многом будет зависеть от того, насколько грамотно организован процесс включения обучающихся с ОВЗ в перечисленные направления деятельности. А именно от ответа на следующие вопросы: готовы ли к совместному обучению дети и педагоги? Готовы ли педагоги к оказанию поддержки детям с ОВЗ? Сформирована ли команда специалистов, разделяющая идеи сотрудничества, принимающая ценности разнообразия людей и осуществляющая на основе этих принципов воспитательную деятельность (сформирована ли готовность педагогов к работе в инклюзивном образовании)? Созданы ли условия включения обучающихся с ОВЗ? Каковы представления педагогов об инклюзии, ее возможностях и ограничениях? Каковы опасения и страхи педагогов?

Ответы на данные вопросы позволяют понять, как в дальнейшем выстраивать процесс управления изменениями в образовательной организации. Что будет ресурсным в работе с педагогами, а какие установки будут требовать корректировок. Ведь во многом именно сформированные ранее представления, установки и ценности педагога будут определять организацию образовательного процесса в классе. Знание всего этого необходимо нам для минимизации рисков стихийной инклюзии, а это уже целевой ориентир в

работе нашей системы образования (причем уровень системы – федеральный, региональный, муниципальный – не имеет значения). Это знание необходимо нам для того, чтобы «интеграция через инклюзию проводилась с опорой на профессионалов, которые... четко могут определить, что для этой интеграции можно и нужно сделать в каждом конкретном случае» [1, с. 3].

Инклюзия в нашем обществе – явление относительно молодое, и неудивительно, что многие педагоги относятся к ней с опаской и настороженностью. Это естественно: как и всё новое, эта идея может вызывать отторжение. Следовательно, при внедрении в практику образовательной организации идей инклюзии необходимо учитывать как готовность педагогов к работе в новых условиях, так и готовность к личностным изменениям. Вероятно, это будет не только получение новых знаний и овладение новыми технологиями работы, но и, в большей степени, принятие новых ценностей, изменение своего поведения при взаимодействии, приобретение новых личностных качеств.

Отмеченные выше вопросы и определили интерес к проведению пилотажного исследования в Тверской области. Согласно данным МО РФ, в 2013 г. Тверская область была указана как регион, в котором развитие форм обучения детей с ОВЗ не всегда носит последовательный и спланированный характер, не сопровождается созданием необходимых условий [2, с. 208]. Следовательно, можно было предположить, что развитие стихийной инклюзии будет отрицательно сказываться как на готовности педагогов к работе в инклюзивной практике, так и на формировании их инклюзивной культуры.

В исследовании отношения к инклюзии и готовности к работе в инклюзивной практике приняло участие 98 педагогов образовательных организаций Тверской области. Основные методы исследования – анкетный опрос (модификация опросника «Отношение к интеграции» [3, с. 183–192]) и методика диагностики инклюзивной готовности педагога [4, с. 339–352].

Как ранее было отмечено, убеждения в значительной степени могут оказывать влияние на организацию профессиональной деятельности педагогов, могут стать барьером на пути реализации идей инклюзивного образования. Следовательно, ответ на данный вопрос в полной мере попадает в поле нашего интереса. По результатам обработки анкет были получены следующие результаты. 72,4 % респондентов ответили, что интеграция (инклюзия) нужна всем участникам образовательного процесса, т. к. помогает видеть и ценить различия. Причем в группе педагогов, не имеющих опыта работы в инклюзии, с данным утверждением согласилось 76,9 % опрошенных. В группе педагогов с опытом реализации инклюзивной практики эту идею различают 65,9 %. Также следует отметить, что 17,3 % респондентов отметили, что задача сегодняшнего дня – помочь принять различия. 18,4 % участников опроса полагают, что интеграция в большей степени нужна детям с особыми образовательными потребностями. Для 54,5 % опрошенных инклюзия – это равные возможности для каждого; 24,2 % считают, что инклюзия – это воспитание отзывчивости.

В качестве основных барьеров инклюзии в образовании респондентами были названы чувства, которые приходится преодолевать всем участникам

процесса, – 50 % (63,8 % – группа с опытом работы, 19,3 % – без опыта работы и недостаточный профессионализм и негибкость педагогов – 24,4 % (14,8 % и 17,3 % в группах с опытом и без опыта работы соответственно).

Большинство респондентов (59,2 %) считают, что главным препятствием для включения детей с особенностями в развитии в школьный образовательный процесс является то, что эти дети не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях школы, реализующей АООП. 44,8 % педагогов в качестве препятствия указывают страхи родителей обычных детей. 32,6 % указывают на опасения, связанные с тем, что обычные дети будут ущемлены в правах, им будет уделяться меньше времени на усвоение программы. В связи с этим не вызывает удивления мнение большинства педагогов о том, что наиболее эффективным будет осуществление процесса образования лиц с ОВЗ в отдельном классе на базе школы – 40,4 %. Причем в большей степени с этим утверждением согласны именно педагоги с опытом работы в инклюзии (44,7 %), в то время как лишь 36,5% педагогов без опыта работы разделяют это утверждение.

Лишь 24,2 % опрошенных готовы признать, что обучение детей с ОВЗ в одном классе с обычными детьми будет эффективным, но неграмотно организованные занятия могут навредить детям (29,7 % опрошенных педагогов из группы имеющих опыт работы). 26,5 % респондентов отвечают, что критериев включения не должно быть, т. к. они ограничивают потенциальные возможности ребенка с ОВЗ, которые он, вероятно, мог бы проявить, находясь в коллективе обычных детей. 26,2 % отмечают эффективность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации, реализующей АООП. Тогда закономерен вопрос, о критериях включения особых детей в группу сверстников.

Анализ этих ответов показывает наличие в сознании респондентов противоречий между уровнем декларируемых знаний и уровнем эмоционального реагирования на данную ситуацию (инклюзия нужна всем, но приходится преодолевать чувства; инклюзия нужна, но страх того, что дети с ОВЗ многое не усвоят, а нормативно развивающиеся будут ущемлены в правах...). Полученные результаты – это свидетельство того, что работа с педагогами проводится на «знаниевом уровне», когда вместо проработки существующих противоречий создается дополнительный «когнитивный диссонанс». Но ведь наличие знания – это условие, но не залог успеха реализации новых тенденций в образовании. Эту же идею разделяют и 86,8 % респондентов, отмечая, что ситуация в образовании может меняться благодаря созданию «позитивного образа человека с нарушениями», благодаря тому, что интеграция и инклюзия должны стать частью общей культуры, культуры родителей, культуры детей.

Данные опросы подтверждаются результатами диагностики готовности работы в инклюзивной практике. Так, у 91,6 % опрошенных отмечается репродуктивный (функциональный) уровень готовности работы в инклюзивной среде, т. е. на сегодняшний день у большинства педагогов академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание готовности, сформированы в достаточном, но не полном объёме.

Как правило, носят эпизодический, ситуативный характер, не всегда адекватны условиям педагогической ситуации, недостаточно обобщены и не всегда могут переноситься в новые условия. Педагоги испытывают некоторые затруднения в применении знаний при решении задач образовательного процесса, адаптации образовательной среды к особым образовательным потребностям обучающихся. В целом педагоги готовы опираться в своей практической деятельности на философские основы инклюзивного образования, принимать его ценности и принципы, однако не всегда способны осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе, могут проявлять толерантное отношение к детям с ООП, способны к анализу успехов и неудач собственной педагогической деятельности; не всегда намерены проводить анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования (личностно-ориентированное планирование образовательного маршрута); в целом настроены на организацию партнёрства педагогов, родителей, специалистов для решения задач социализации, обучения, воспитания, сопровождения детей лишь в определённых (знакомых) ситуациях инклюзивного образования.

Анализ структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов (ИГП) показал сформированность:

- когнитивного компонента ИГП (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную и эмоциональную сферы личности обучающихся с ОПФР/ОВЗ) на элементарном (интуитивном) уровне у 16,3 % респондентов, на репродуктивном (функциональном) – у 83,7 %;

- эмоционального компонента ИГП (аффективные реакции, чувства и переживания, связанные с инклюзивным образованием) на элементарном уровне у 16,3 %, на репродуктивном – у 24,5 %, на профессиональном – у 59,2 % респондентов;

- конативного компонента ИГП на репродуктивном уровне у 100 %;

- коммуникативного компонента ИГП (намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации) на репродуктивном уровне у 82,6%, на профессиональном – у 17,4%.

- рефлексивного компонента ИГП (намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса) на репродуктивном уровне у 66,3%, на профессиональном – у 33,7% опрошенных.

Таким образом, на сегодняшний день ресурсом для развития инклюзивной практики в современной школе могут стать функциональная готовность педагога к принятию идей инклюзивного образования,

эмоциональная отзывчивость педагогов, готовность к осуществлению рефлексии своей профессиональной деятельности, а также стремление наладить контакт со всеми участниками образовательного процесса. О коммуникативной готовности свидетельствуют и результаты опроса. 40,8 % опрошенных педагогов отмечают, что для успешности включения ребенка с ОВЗ в обучение необходимо предварительное знакомство родителей класса друг с другом и с детьми. 37,7 % отмечают необходимость готовности отвечать на все вопросы детей и родителей.

Возникает вопрос: что же необходимо для развития готовности работы в инклюзивной практике на профессиональном уровне? Возможно, это психологически безопасная среда? Психологически комфортные условия работы, наличие необходимого числа специалистов службы сопровождения, материально-техническое обеспечение образовательного процесса? Или все же готовность самого педагога к изменениям, «принятие» друг друга всеми субъектами образовательного процесса, открытие их друг для друга. Не декларируемые и выученные принципы, ценности, установки, а их реализация в своей практике. Готовность работать с новым пониманием себя и своей роли в жизни ребенка с «потенциальными возможностями», понимание школы как места, где не просто учат, а места, где воспитывают личность. Личность, поведение которой обусловлено культурой мысли и культурой отношения, где примером становится Личность педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Тест на человечность: особые дети в обществе // образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 2–5.
2. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. нормативных документов. М: Национальное образование, 2016. 240 с.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.:ФОРУМ, 2012. 208 с.
4. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра психол. наук. Калининград, 2015. С. 339–352.
5. URL: <http://www.minzdravsoc.ru/>

Об авторе:

БЫСЮК Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: annatver@yandex.ru

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Выбиванцева

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Рассматривается проблема постинтернатного сопровождения наставниками детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в системе СПО в контексте построения межличностных отношений с наставником и средств воспитательного воздействия на детей-сирот с ОВЗ.

Ключевые слова: *сопровождение, постинтернатное сопровождение, профессиональная подготовка, социально-профессиональная адаптация, межличностное взаимодействие.*

В современном обществе в сложных социально-экономических условиях процесс социальной адаптации в жизни выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, связан со значительным перечнем проблем, которые обусловлены не только социально-психологическим статусом ребенка-сироты, но и рядом других проблем. К последним мы можем отнести несовершенство Федерального законодательства, провоцирующего формирование иждивенческой позиции у ребенка-сироты, неразвитость инфраструктуры постинтернатного сопровождения и трудности адаптации к социуму при ограниченных возможностях здоровья. Подростки, вышедшие из стен организаций для детей-сирот и лишенные помощи семьи, часто оказываются в тяжелой жизненной ситуации. Недостатки физического или психического здоровья еще более затрудняют процесс вхождения в социум выпускников-сирот.

Адаптация в профессиональном образовательном учреждении и проблема отчислений совершеннолетних выпускников организаций для детей-сирот, получение второго профессионального образования, трудоустройство, получение и обустройство своего жилья, создание и сохранение семьи, ведение домашнего хозяйства, распределение денежных средств, проблема «вторичного сиротства» и воспитания детей – вот далеко не полный перечень проблем выпускника организации для детей-сирот. Не единичные факты говорят нам о том, что выпускники с ограниченными возможностями здоровья часто оказываются в неблагоприятной среде наедине со своими проблемами, и далеко не все справляются с ними.

Постинтернатное сопровождение выпускников организаций для детей-сирот в Тверской области осуществляется с 2013 г. и, как показывает практика, является действенным средством повышения уровня социальной адаптации детей-сирот, в том числе детей-сирот с ОВЗ. Накоплен определенный положительный опыт сопровождения детей-сирот с ОВЗ в учреждениях системы СПО г. Твери и Тверской области. Этот опыт будет расширяться вместе с совершенствованием института инклюзии в среднем профессиональном образовании и инфраструктуры социальной поддержки выпускников организаций для детей-сирот в Тверской области. Деятельность отдела постинтернатного сопровождения, направленная на организацию обучения, повышение компетентности и квалификации наставников постинтернатного сопровождения и создание инструментов повышения качества сопровождения (Социальная карта, Индивидуальный план постинтернатного сопровождения), учитывает особенности детей-сирот, в том числе и с ОВЗ. В Тверской области приступили к целенаправленной разработке модели постинтернатного сопровождения детей-сирот на базе учреждений среднего профессионального образования. В 2017 г. создана пилотная площадка на базе ГБОУ ПО «Тверской колледж сервиса и туризма», имеющего оборудованную доступную среду для работы с детьми с ОВЗ.

В настоящее время в Тверской области в учреждениях среднего профессионального образования обучаются 448 человек, относящихся к категории лиц с ОВЗ, из них 185 являются инвалидами. Это дети с

нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие), зрения (слепые, слабовидящие), интеллекта (умственно отсталые), опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы (аутизм – 1), с задержкой психического развития. Из них – 20 детей-сирот с ОВЗ. В основном это дети с проблемами в интеллектуальном развитии. Есть дети-сироты с нарушениями слуха и зрения. Наставники постинтернатного сопровождения должны быть готовы к работе с детьми с различными нарушениями.

Постинтернатное сопровождение – это технология индивидуальной работы с детьми-сиротами, и здесь важен каждый ребенок.

Особенно радует тот факт, что за учащимися-сиротами с ОВЗ в первую очередь закрепляются наставники постинтернатного сопровождения. Дети-сироты с ОВЗ – это особая категория выпускников организаций для детей-сирот, однозначно нуждающихся в постинтернатном сопровождении.

Постинтернатное сопровождение является мерой государственной поддержки выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, – детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет, с целью их адаптации и подготовки к самостоятельной жизни [3].

Для профессионального обучения и социально-профессиональной адаптации инвалидов и других лиц с ОВЗ О.Б. Гудожникова выделяет «три основные группы с разными образовательными потребностями и возможностями трудовой реализации. Первая группа – это инвалиды с сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения. Вторая группа – это инвалиды с нарушениями слуха и речи. Стойкое поражение слуха, приводящее к нарушению развития речи и всей познавательной деятельности человека, достаточно распространены. Нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов, в формировании волевого поведения, эмоций, чувств, характера и других сторон личности. Третья группа – лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением)» [2, с. 126]. Среди детей-сирот эта группа также является наиболее значительной по количеству и отличается большими трудностями в профессиональной подготовке и социальной адаптации.

Кроме педагогических работников и специалистов-профессионалов (дефектологов, сурдопедагогов, специальных психологов, социальных работников и др.) для работы с тремя выделенными группами обучающихся – сирот с ОВЗ, необходимо формирование наставнического корпуса, специально подготовленного для их сопровождения.

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение временных проблем в развитии наиболее позитивным, эффективным методом. В процессе сопровождения всегда присутствуют два субъекта: сопровождаемый и сопровождающий. При этом важна активность обеих сторон-участников. Выделяют следующие группы проблем, решаемых в процессе постинтернатного сопровождения: определение

образовательно-профессионального пути; овладение базовым процессом деятельности; овладение практикой межличностного взаимодействия и взаимоотношений; сохранение жизни и здоровья; овладение дополнительными процессами деятельности. При этом сопровождение рассматривается как метод, предназначенный для решения проблем развития ребенка-сироты [4].

Сопровождение имеет существенные отличия от других методов по ряду характеристик: безусловное принятие ребенка или, как минимум «адвокатская позиция» по отношению к ребенку-сироте; воспитательный характер воздействий, позволяющий научить ребенка-сироту самостоятельно решать свои проблемы; сопровождение осуществляется до положительного результата, до момента разрешения проблемы. Сопровождение характеризуется комплексностью, так как включает в себя психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, или содействие в ее оказании. Этим обусловлена необходимость межведомственного взаимодействия при организации постинтернатного сопровождения, а также необходимость привлечения наставником специалистов разного профиля к разрешению проблем выпускника организации для детей-сирот.

Наставникам и всем субъектам сопровождения необходимы четкие представления об особенностях психофизического развития учащихся-сирот с ограниченными возможностями здоровья, знания основ специальной педагогики и психологии, представления о методиках и технологиях организации образовательного процесса. Это позволит реализовать успешную социально-профессиональную адаптацию обучающихся детей-сирот с ОВЗ в учреждениях СПО.

Успешность адаптации детей-сирот с ОВЗ в обществе определяется и тем, насколько они сами считают себя полноправными членами этого общества. Поэтому наставник постинтернатного сопровождения, как и каждый педагог системы СПО должен создавать ситуации успеха для детей-сирот с ОВЗ, проявлять педагогический такт и терпение, своевременно оказывать помощь, развивать веру ребенка в собственные силы и возможности.

В силу специфики деятельности наставника как человека, которому сопровождаемый доверяет, к которому испытывает определенную эмоциональную привязанность, особое значение приобретает знание особенностей межличностного взаимодействия с детьми-сиротами с ОВЗ.

Специфика обучения слепых и слабовидящих учащихся в системе СПО заключается в организации лечебно-восстановительной работы и в усилении работы по социально-трудовой адаптации. Неоценимым помощником в решении данных задач может стать наставник постинтернатного сопровождения.

Наставник должен знать, что при зрительной работе у слабовидящих быстро наступает утомление. Слабовидящим могут быть противопоказаны многие обычные действия, например, наклоны, резкие прыжки, поднятие тяжестей, так как они могут способствовать ухудшению зрения. Для усвоения информации слабовидящим требуется большее количество повторений и тренировок. В условиях повышенного уровня шума, вибрации, длительных звуковых воздействий, может развиваться чувство усталости слухового

анализатора и дезориентации в пространстве [4]. Межличностное взаимодействие с учащимися с нарушенным зрением требует соблюдения правил: необходимо передавать словами то, что часто выражается мимикой и жестами; в построении предложений не нужно использовать расплывчатых определений и описаний, которые обычно сопровождаются жестами, необходимо выражаться более точно, конкретно. Также нужна помощь в ориентации в пространстве образовательного учреждения, общежития, чтобы он запомнил месторасположение всех помещений, которыми он будет пользоваться. В новом помещении, нужно описать место, где находитесь и обязательно указать «опасные» при передвижении предметы [4]. Так же, как и доступная среда, наша помощь должна расширять, а не ограничивать возможности учащихся-сирот с ОВЗ. Наставник должен инициировать и развивать самостоятельность учащихся, опираясь на собственные наблюдения за поведением учащихся и профессиональную оценку их возможностей.

При сопровождении глухих и слабослышащих учащихся-сирот, важно понимать, что недостаточный уровень овладения речью является препятствием для полноценного развития всей познавательной деятельности, а также полноценного взаимодействия с социумом. Неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением формируются у глухих и слабослышащих учащихся-сирот при отсутствии должной поддержки.

Современная практика обучения глухих и слабослышащих в большей степени направлена на развитие словесной коммуникации. Главной задачей является использование языка как средства общения, совершенствование навыков ее восприятия и воспроизведения. Поэтому взаимодействие с наставником постинтернатного сопровождения, опирающееся на наиболее освоенный способ коммуникации (чаще всего это письмо и чтение), должно способствовать, в том числе (при наличии такой возможности) развитию словесной коммуникации слабослышащих учащихся. В дальнейшем это позволит им использовать устную речь как надежное средство общения в социуме, будет способствовать расширению социальных связей, успешной социальной адаптации [4].

При общении с учащимися, испытывающими затруднения в речи, не следует перебивать и поправлять. Прежде чем начать говорить, необходимо убедиться, что собеседник закончил свою мысль. Необходимо быть готовым к тому, что разговор с человеком с затрудненной речью займет больше времени. Если нет времени, то лучше договориться о переносе разговора. Затруднения в речи – не всегда показатель низкого уровня интеллекта учащегося. Если непонятно, что вам сказали, следует переспросить. Если снова не удалось понять, нужно попросить произнести слово в более медленном темпе, возможно, по буквам. При возникновении проблем в общении, можно спросить, не хочет ли собеседник использовать другой способ – написать, напечатать. Необходимо задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка [4].

Как показывает практика работы наставников постинтернатного сопровождения, глухие и слабослышащие дети-сироты могут добиваться значительных успехов в общении со сверстниками, в учебе и овладении профессией, активно участвовать в общественной жизни колледжа. Практика совмещения тьютерской и наставнической деятельности открывает возможность комплексной поддержки этой категории детей-сирот.

В системе СПО учащиеся с интеллектуальными нарушениями, являющиеся выпускниками организаций для детей-сирот, как правило, имеют расстройства поведения, вызванные проблемами в эмоционально-волевой сфере. Их отличают эмоциональная неустойчивость и повышенная чувствительность, черты негативизма, неадекватность эмоциональных проявлений, высокий уровень тревожности, недостаточная критичность и подверженность чужому влиянию.

У таких подростков процесс социализации носит неполноценный характер. Это выражается в том, что у подростка в силу трудностей вычленения и присвоения социального опыта не только отсутствуют представления о способах взаимодействия с окружающими, но и снижена потребность в нём [1]. Это зачастую является одной из главных причин дезадаптации подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Затруднение с усвоением морально-нравственных понятий высшего уровня приводит к невозможности быстро оценить новую ситуацию, сделать правильные выводы и принять решение в ситуации взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. Это приводит к конфликтному взаимодействию. В связи с этим у умственно отсталых подростков необходимо формировать несложные поведенческие стереотипы, которые должны помочь им в построении отношений со сверстниками и социумом [5]. Задачей наставника постинтернатного сопровождения является выработка у сопровождаемых поведенческих стереотипов межличностного взаимодействия в первую очередь с наставником: делиться проблемами, просить о помощи, принимать помощь, проявлять самостоятельность в совместной деятельности с наставником и т. п.

Педагогам нельзя говорить резко с учащимися, имеющими психические нарушения, даже если для этого есть веские причины. Если взрослый проявляет дружелюбие и спокойствие, то подросток будет чувствовать себя в безопасности. Если учащийся расстроен, нужно спросить его спокойно, что можно сделать, чтобы помочь ему [4]. Наставники отмечают, что только выдержанное, ровное, уважительное отношение к таким учащимся позволяет построить и сохранить с ними доверительные отношения. Опыт работы с такими учащимися показывает, что действенным средством воспитательного и корректирующего влияния является трудовая деятельность: совместный и индивидуальный хозяйственно-бытовой труд, труд по самообслуживанию, совместное изготовление подарков и сувениров к праздникам, помощь в изготовлении предметов интерьера. Проведение выходных в семье наставника активизирует процесс формирования социально-бытовых умений и навыков у учащихся-сирот в период адаптации к условиям СПО.

Эти общие рекомендации по взаимодействию с учащимися-сиротами, имеющими задержку психического развития или умственную отсталость, не являются исчерпывающими. В Тверской области организовано специальное обучение наставников постинтернатного сопровождения особенностям взаимодействия с этими категориями учащихся. Для образовательных организаций области проводятся семинары в режиме видео-конференций, проведена конференция по обмену опытом в Твери.

Сложившаяся в современных условиях практика выпуска детей-сирот с проблемами в интеллектуальном развитии в социум не позволяет им проявить свою гражданскую позицию и активность для решения собственных потребностей в связи с особенностями физического, интеллектуального и соматического здоровья. Кроме того, часто выпускники интернатных учреждений просто не умеют пользоваться необходимыми для самостоятельной жизни знаниями [6], или пользуются ими не по назначению (например, чтобы продлить период своей социальной пассивности и иждивенчества, избежать наказания за поведение, не соответствующее социально-правовым нормам). При этом в настоящее время выпускники вспомогательных школ-интернатов, не имеют никаких дополнительных льгот в трудоустройстве и жизнеобеспечении. Очевидно, что данная категория учащихся, и прежде всего учащиеся-сироты, нуждаются в продлении периода учебно-профессиональной социализации и постинтернатном сопровождении по окончании профессионального обучения.

Специфические особенности детей-сирот с ОВЗ требуют активного развития практики постинтернатного сопровождения по месту жительства. Эта задача потребует вовлечения в наставничество по месту жительства не только педагогов профессионального образования, но и родственников, соседей и сотрудников трудовых коллективов.

В рамках процесса развития инклюзивного образования в нашей стране реализуются тенденции нового отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, что выражается в более гуманистических подходах к вопросам их интеграции в общество. Переход от распространенного подхода к детям и взрослым с отклонениями в развитии и ограничениями жизнедеятельности как к объектам заботы и милосердия – к созданию для них условий социальной активности [2]. Реализация данной стратегии на практике невозможна без профессиональной подготовки всех субъектов сопровождения к организации межличностного взаимодействия с учащимися-сиротами с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бгажнокова И.М., Мусукаева Ф.М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками // Дефектология. 1998. №5. С. 46–52.
2. Гудожникова О.Б. Социально-профессиональная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2015. 156 с.
3. Закон Тверской области от 09 ноября 2010 года № 97-ЗО «О социальном и постинтернатном сопровождении» (в редакции от 29.04.2014 г. № 24-ЗО). URL: <http://docs.cntd.ru/document/936014090>

4. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. Красноярск: КГПУ, 2015. 93 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986. 192 с.
6. Шовина Е.Н., Тегалева Т.Д., Тишулина С.Г. Современное состояние и тенденции развития региональной системы социально-педагогического сопровождения выпускников интернатных учреждений. Мурманск: Изд-во МГПУ, 2010. 266 с.

Об авторе:

ВЫБИВАНЦЕВА Татьяна Ивановна – социальный педагог, ГКУ «Тверской областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», старший преподаватель ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tatyana.vybivantzeva@yandex.ru

РАБОТА С СЕРИЯМИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.В. Григорьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Описана технология организации работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с помощью серии сюжетных картинок.

Ключевые слова: связная речь, серия сюжетных картинок, нарушения речи.

Связная речь играет важную роль в процессе обучения и воспитания ребенка-дошкольника, так как она выступает и в виде средства получения знаний, и как средство контроля над этими знаниями.

В современных исследованиях отмечается, что при спонтанном развитии умения и навыки связной речи не достигают того уровня, который необходим для полноценного школьного обучения.

Одним из средств развития связной речи является рассказывание по серии сюжетных картин. Учить ребенка рассказывать по картинкам – значит формировать его связную речь. Использование серий сюжетных картин, объединенных общим сюжетом, позволяет сформировать у детей умение развивать сюжетную линию, придумывать к рассказу название, соответствующее его содержанию, соединять отдельные предложения и части высказывания в повествовательный текст. Дети учатся устанавливать причинно-следственные связи, логически связывая события между собой, затем рассказывать в определенной последовательности и овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина и конец.

Известный педагог К.Д. Ушинский говорил, что обучение родному языку никак не отделить от наглядности, а главную цель наглядного обучения составляет упражнение в умении выражать свои выводы и наблюдения в словах.

Работа над связной речью ребенка, имеющего логопедические проблемы, предполагает длительные систематические серьезные занятия. Эффективность этих занятий во многом зависит от структуры дефекта речи, во-первых; во-вторых, от тех педагогических методов и приемов, которыми оперирует педагог. Чем более разнообразны эти приемы, тем с большим интересом ребенок в них участвует. Общеизвестно, что эмоциональный фон

восприятия учебного материала – один из решающих моментов, составляющих успешный результат. Дети дошкольного возраста любят и должны играть на занятиях не только для достижения учебных целей, но и просто потому, что они дети.

Серии сюжетных картинок, по которым дети учатся составлять рассказы, один из самых продуктивных вариантов в работе над связной речью. Но чисто технически он часто представляет собой довольно монотонную рутинную работу. Сделать ее более эмоциональной, более интересной для детей – это и есть цель данной методики.

Интерес к предлагаемой работе следует инициировать в самом начале, предлагая детям провокационные вопросы типа: «Как вы думаете, ребята, что можно сделать с этими картинками? Может быть их надо разукрасить? Или разрезать? Или заштриховать?» «Конечно, нет! В этих картинках спряталась целая запутанная история, которую мы с вами должны распутать».

Независимо от количества картинок в серии и степени сложности сюжета начальный этап держит интерес детей уже тем, что есть интрига, проблемная ситуация, которую дети тут же пытаются решать. Чтобы этот процесс направить в нужное русло, педагог предлагает не торопиться, внимательно рассмотреть каждую картинку. И только после этого предлагает общие вопросы типа: «Как вы думаете, о ком наша история?», «Кто нарисован чаще всего на этих картинках?», «Где происходят события?»

Возможно и невербальное начало работы. Если вы видите, что у детей есть активные варианты раскладки картинок, то останавливать их не стоит. Пусть раскладывают самостоятельно. Но среди детей с нарушениями связной речи скорость восприятия и анализа, как правило, замедлены, и требуется помощь в виде конкретных вопросов типа: «Что делает тот или иной персонаж?», «Зачем он это делает?»

На этапе раскладки картинок по местам удобно использовать цифровой ряд по количеству картинок в сюжете. Понадобятся два комплекта цифр. Удобнее всего расположить их на двух строчках учебной доски. Первый комплект раскладывается под каждую картинку еще неоткорректированного сюжета. Второй ряд цифр выставляется на другом уровне – например, выше первого. Вопросы по восстановлению последовательности сюжета звучат следующим образом: «Какая картинка должна быть на первом месте – первая, вторая, третья или четвертая? Педагог при этом указывает на нижний ряд с перепутанными картинками, предлагая выбрать правильную первую картинку. Дети выбирают, определяют ее номер, оречевляют свои действия, например: «На первое место надо поставить третью картинку» (с нижней строки картинку переставляем на первое место верхней строчки). Следующий вопрос: «Какую картинку надо поставить на второе место? Назовите ее номер на нижней строчке» и т. д. Описание каждой картинки можно делать пошагово, а можно – в конце, после полной раскладки сюжета. Когда все перепутанные картинки перемещаются с нижней на верхнюю строчку, комплект цифр снизу можно убрать.

В дальнейшем работа строится по традиционным методикам составления связного рассказа по серии сюжетных картинок.

Еще один из вариантов активизации интереса ребенка к утомившему, но

еще не отработанному сюжету – это игра на внимание. Предварительная инструкция такова: «Посмотрите внимательно на все картинки. Запомните их». После отсчета нескольких секунд (возможно использование песочных часов) на глазах у детей картинки переворачиваем изображением вниз и ставим проблему: «Что нарисовано на первой картинке? Во что одет мальчик? Какого цвета его рубашка?» и т. д. Максимально детализируем вопросы по каждой картинке с целью активизации памяти детей. При необходимости возможно повторное рассматривание картинок.

Успешность обучения детей рассказыванию по серии сюжетных картинок зависит от соблюдения основных условий организации педагогического процесса. При обучении дошкольников рассказыванию стиль общения педагога с ребенком должен быть доброжелательным, без навязывания своей точки зрения. Необходимо учитывать степень речевого нарушения, сферу развития общения детей друг с другом, опираться на их индивидуальные способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЕК, 2016. 233 с.
2. Зеeman М. Расстройство речи в детском возрасте. М.: Медгиз, 1962. 299 с.
3. Ушинский К.Д. Т. 4: Детский мир и Хрестоматия. 1948.

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Любовь Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: oleg_lyuba@rambler.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ЧЕРЕЗ ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

Е.Н. Шевченко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается региональный опыт сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации распределённой модели сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).*

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для успешного развития каждого ребенка в образовательной среде образовательных учреждений.

Психолого-педагогическое сопровождение ведётся по следующим направлениям: диагностическое; коррекционно-развивающее; методическое, повышение профессиональной компетентности.

Потребность в создании системы психолого-медико-педагогического

сопровождения образовательного процесса возникает в ситуации увеличения детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимости их интеграции в естественную социальную среду.

Государственное казённое учреждение «Тверской областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (ГКУ Центр ППМС-помощи) осуществляет создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций.

ГКУ Центр ППМС-помощи осуществляет деятельность по оказанию помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания обучающихся на региональном уровне, а также методическую помощь специалистам данных организаций.

а) Методическая помощь.

В рамках оказания методической помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, включая помощь в разработке адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению, а также в рамках решения задачи по оказанию помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, в течение 2015/2016 уч. г. осуществлялась методическая деятельность, специалистов и педагогов образовательных организаций Тверской области, координация и организационно-методическое обеспечение деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений.

В каждом городе Тверской области на базе всех образовательных учреждений созданы психолого-медико-педагогические консилиумы (далее – ПМПк). Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ЦПМК) является координатором деятельности территориальных психолого-медико-педагогических комиссий далее – ТПМПК), которые, в свою очередь, координируют деятельность ПМПк образовательных организаций. Члены ТПМПК оказывают практическую помощь специалистам консилиумов. Для председателей и специалистов ПМПк 2–3 раза в год проводятся совещания, семинары по вопросам выявления, воспитания и обучения детей с ОВЗ с учетом требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью. Формы взаимодействия: консультации и семинары, в том числе дистанционные, оказание активной помощи в разработке адаптированных образовательных программ с учётом индивидуальных психофизических особенностей конкретного ребёнка (по запросу) и др. Разработаны Карты динамики развития ребенка с ОВЗ, которые будут апробированы в образовательных организациях в 2016/2017 уч. г.

Основные вопросы, которые были рассмотрены на семинарах для председателей и специалистов ПМПк, – нормативное и правовое обеспечение

введения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, организация психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации, рекомендации по созданию специальных образовательных условий обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития, организация работы по обеспечению и проведению государственной итоговой аттестации обучающихся с ОВЗ за курс основного общего и среднего общего образования в форме государственного выпускного экзамена, мониторинг учета рекомендаций ПМПК по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях, планирование работы ТППК и ПМПк образовательных учреждений на текущий учебный год.

С целью создания предметной коррекционно-развивающей среды в рамках реализации соглашения о сотрудничестве с фондом «Обнажённые сердца» специалистами Центра в режиме супервизии проводятся консультации специалистов на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с соглашением от 30.01.2016 г. налажено взаимодействие между ЦПМПК и бюро МСЭ – филиал Федерального казенного учреждения «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Тверской области». При организации совместной работы по формированию индивидуальной программы психолого-педагогической реабилитации ребенка-инвалида проводятся консультации, обмен информацией по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) девиантным (общественно опасным) поведением. ЦПМПК принимает участие в разработке ИПРА ребенка-инвалида, проходящего медико-социальную экспертизу в бюро, по вопросам определения образовательного маршрута. ЦПМПК обеспечивает конфиденциальность получаемой информации из бюро МСЭ, предоставляет сведения из протоколов и заключений ЦПМПК по запросу МСЭ. МСЭ консультирует специалистов ЦПМПК по вопросам реабилитационных мероприятий ИПРА детей-инвалидов по устным и письменным запросам ТППК.

Центр осуществляет образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам (общеразвивающим) (ст. 31 ч. 1, ч. 5 Федерального Закона «Об образовании в РФ») и на основании лицензии.

Организация образовательного процесса в Центре регламентируется годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми Центром самостоятельно с учётом запроса родителей (законных представителей) и образовательных организаций.

Оказание помощи детям в Центре ведётся в соответствии с рекомендациями центральной психолого-медико-педагогической комиссии и ПМПк ГКУ Центра ППМС-помощи, а также по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования.

Режим занятий регламентируется расписанием, утверждённым директором Центра и составляемым с учётом соблюдения санитарно-гигиенических и психолого-педагогических требований, а также с учётом

режима посещений ребёнком основного образовательного учреждения. Длительность занятий определяется в зависимости от возраста детей, их индивидуальных возможностей и требований СанПиН.

Основными формами организации коррекционно-развивающей работы являются индивидуальные и подгрупповые занятия.

Продолжительность обучения по индивидуально-ориентированным программам в каждом конкретном случае зависит от индивидуально-психологических особенностей детей, цели и задач маршрута сопровождения конкретного ребёнка.

Реализация Программы предполагает организацию работы в трёх основных направлениях: диагностико-аналитическом; коррекционно-развивающем; проектно-консультативном.

В Центре организована Служба ранней помощи «Лекотека». Одним из основных направлений работы «Лекотеки» является проведение занятий с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, со сложной структурой дефекта, в целях включения их в инклюзивную образовательную среду.

В рамках реализации психолого-педагогического сопровождения в начале учебного года специалистами Центра проводится комплексное диагностическое исследование детей по определению уровня готовности к школьному обучению, уровню овладения программным материалом с учётом требований ФГОС ДО и ФГОС НОО. По результатам диагностики формируются коррекционно-развивающие группы, в зависимости от выявленной проблематики подбираются индивидуальные и групповые программы, направленные на развитие и социальную адаптацию детей, а также на устранение выявленных трудностей в освоении образовательных программ.

б) методическая и практическая поддержка педагогов в инклюзивной практике.

В течение 2012–2016 гг. года проводилась методическая работа со специалистами и педагогами образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику в Тверской области в виде консультаций и семинаров, в том числе дистанционных, семинаров-практикумов для специалистов на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с расстройствами аутистического спектра;

в) координация инклюзивного образования, направленная на обеспечение равнодоступности качественного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью в виде ресурсного обеспечения.

В ГКУ Центр ППМС-помощи с 2012 г. функционирует структурное подразделение Ресурсный центр по сопровождению инклюзивного образования, который осуществляет сетевое взаимодействие образовательных организаций Тверской области, реализующих практику дифференцированного и включенного обучения детей с ОВЗ.

При организации обучения детей с ОВЗ по адаптированной образовательной программе сетевое взаимодействие образовательных и иных организаций представляет собой их совместную деятельность, которая обеспечивает возможность обучающемуся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов

этих организаций [1]. В рамках соглашения о сетевом взаимодействии Центр предоставляет следующие типы ресурсов: кадровые ресурсы (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, специалист ЛФК, социальный педагог), методические ресурсы (адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ соответствующей категории; программы коррекционно-развивающих занятий; технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, инклюзивные технологии; методические и дидактические материалы; методические рекомендации, диагностический инструментарий для оценки уровня освоения материала и т.д.).

Мы используем распределенную модель сетевого взаимодействия, т. е. образование ребенка с ОВЗ осуществляется усилиями различных организаций: обучение по основной образовательной программе (при условии ее адаптации с привлечением специалистов ПМПК или ППМС-центра) ребенок получает в школе, а необходимые программы дополнительного образования – в учреждении ДПО, коррекционно-развивающие занятия ребенок посещает в ППМС-центре [2].

Начальный этап реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью показал следующие трудности:

1. Отсутствие четких критериев и единой базы психодиагностических данных для их выявления применительно к детям с ОВЗ.

2. Отсутствие тесных межведомственных связей между различными службами и центрами, осуществляющими выявление, мониторинг и сопровождение детей с ОВЗ.

3. Отсутствие тесной связи между выявлением и последующей организацией реабилитационной работы в соответствующих учреждениях.

4. Односторонность в работе со стороны педагога и психолога. Работа психолога в образовательных организациях в настоящее время часто сводится в основном к диагностической деятельности, которая не имеет тесной связи с последующей коррекцией.

5. Недостаточный уровень подготовки специалистов, призванных осуществлять психодиагностическое обследование детей с ОВЗ и *активное* междисциплинарное взаимодействие.

6. Отсутствие специальных условий, как материально-технических, так и кадровых.

7. Отсутствие четко налаженной системы психодиагностического обследования и организации последующего психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ.

Планируемые результаты создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях через Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи:

- повысить степень доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;

- увеличить долю выявленных детей с ограниченными возможностями здоровья для своевременного оказания специализированной помощи;

- привлечь родителей для совместной деятельности в решении проблемы своевременного выявления детей с ОВЗ;
- уменьшить количество детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на дому;
- сформировать положительные установки, более гуманное отношение общества к детям с ОВЗ;
- обеспечить успешную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социум, его социализацию и интеграцию;
- повысить на основе полученных диагностических данных качество образовательного процесса путем использования технологий индивидуально-дифференцированного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.05.2014 г. № ВК-1048/07 «О порядке получения образования воспитанниками, проживающими в детских домах-интернатах, в близлежащих образовательных организациях» [Электронный ресурс]. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.12.2016).
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10.02.2015 г. № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» [Электронный ресурс]. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» – (дата обращения: 10.12.2016)

Об авторе:

ШЕВЧЕНКО Екатерина Николаевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: ronomareva-en@yandex.ru

Научное издание

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции*

30-31 марта 2017 г.

Выпуск 15

Подписано в печать 24.05.2017. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 11.00. Тираж 100. Заказ № 252.

Редакционно-издательское управление

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.