

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Выпуск 16

ТВЕРЬ 2018

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*

Выпуск 16

Тверь 2018

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я431
Т 65

Редакционная коллегия:

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

Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук

Т 65 Традиции и новации в профессиональной подготовке и
деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. 29–30
марта 2018 г. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – Вып. 16. – 272 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 государственный
университет, 2018

© Авторский коллектив, 2018

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>М.В. Богуславский.</i> Современные тенденции развития системы высшего профессионального образования.....	6
<i>В.С. Зарубина.</i> О средствах разработки учебных электронных изданий.....	10
<i>Н.П. Юдина.</i> Трудности подготовки будущего учителя в педагогическом вузе..	15
<i>Л.К. Бородулина.</i> «Образ Я» как составляющая формируемой Я-концепции младшего школьника.....	19
<i>А.Б. Бушев.</i> От языка газеты – к медийным исследованиям.....	23
<i>В.В. Алексеева.</i> Общее и особенное в организации эстетического воспитания в детских садах Башкирской АССР в 1941–1992 годы.....	28
<i>Н.Н. Зубарева.</i> Использование «Тетради для самостоятельных работ по изучению истории местного края» для развития исследовательской деятельности обучающихся.....	33
<i>Е.В. Елисеева.</i> Разработка идей отечественной дидактики в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.....	38
<i>Ю.В. Музыка.</i> Социальная заданность воспитания «юного человека» в трудах М.М. Рубинштейна.....	45
<i>Н.А. Рачковская, О.С. Стефаненко.</i> Роль высшего педагогического образования в сохранении культурного наследия малочисленных коренных народностей Дальнего Востока.....	51
<i>М.И. Хорькова.</i> Концептуальная модель обучения в трудах немецкого педагога В.А. Лая.....	59
<i>С.В. Никифорова</i> Скандинавская ходьба в профилактике одиночества пожилых людей.....	64

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>А.А. Кулагина.</i> Российское кино как средство формирования системы ценностей у младших школьников.....	70
<i>С.А. Травина.</i> Методы активного обучения в формировании коммуникативной толерантности будущих педагогов	74
<i>Т.А. Голубева.</i> Worldskills International как инструмент повышения качества профессионального образования.....	79
<i>Е.В. Борисова.</i> Современный тренд образовательной среды – искусственный интеллект и цифровая педагогика	84
<i>В.М. Куртванова, Н.А. Рачковская.</i> Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве	88
<i>О.К. Позднякова.</i> Моральный выбор в условиях информационного общества как педагогическая проблема.....	95

<i>А.А. Руцшишина.</i> Современные тенденции в формировании профессионального интереса: теоретический анализ.....	100
<i>А.В. Шаранов.</i> Диагностические признаки экстремистской направленности личности.....	105
<i>В.А. Тверская.</i> Сущность понятия «командообразование» в исторической ретроспективе.....	110
<i>С.А. Соколов.</i> Создание инновационной образовательной среды педагогического колледжа «цифровой детский сад» как перспектива развития среднего профессионального педагогического образования.....	114

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Л.Р. Акопян.</i> Программа формирования основ музыкальной культуры младших школьников.....	118
<i>Т.М. Александрова.</i> Формирование музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности общеобразовательной школы.....	122
<i>Н.А. Усанова.</i> Формирование музыкальной грамотности младших школьников в условиях кружковой деятельности.....	126
<i>Е.А. Быстрова.</i> Уровневая дифференциация в процессе развития творческого мышления младших школьников.....	130
<i>Д.А. Шкадов.</i> Программа «Развитие музыкальных способностей младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий».....	135
<i>А.Н. Орехов-Майский.</i> Речевое развитие младших школьников в процессе учебной музыкально-театральной деятельности.....	142
<i>М.Г. Корнакова.</i> Диагностика сформированности художественно-эстетической компетенции старших дошкольников как педагогическая проблема.....	147
<i>Е.С. Шмаков.</i> Программа «Формирование гражданской идентичности старшеклассников в условиях дополнительного музыкального образования».....	151
<i>О.М. Кузьмина.</i> Музыкально-образовательная и культурно-просветительская деятельность на территории действия Калининского и Западного фронтов. 1941–1943 годы.....	156
<i>И.А. Арутюнян.</i> Содержание, формы и методы использования традиций национальной музыкальной культуры (поликультурный подход).....	161

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

<i>Ю.А. Малышева, А.А. Котикова.</i> Формирование знаний о растениях у младших школьников на основе междисциплинарного подхода.....	166
<i>В.Г. Малышева, О.В. Ребезова.</i> Формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников.....	173
<i>О.Ю. Батурина.</i> Актуальные вопросы экологического образования в дошкольных организациях.....	179

<i>Г.А. Демурчян С.Ю. Щербакова.</i> О геометрической компетентности учителя начальных классов	184
<i>Т.А. Лозгачева.</i> Основные понятия теории множеств в методике логико-математического развития дошкольников и младших школьников.....	189
<i>С.А. Саакян.</i> Формирование экологических представлений у старших дошкольников посредством исследовательской деятельности.....	194
<i>О.О. Копкарева.</i> Формирование представлений о профилактике плоскостопия у детей дошкольного возраста в проекте «Здоровые ножки».....	199
<i>А.П. Сильченко, С.С. Кузина.</i> Применение педагогической технологии и ситуационного метода обучения на уроках информатики в 9 классе.....	205
<i>М.В. Мусина.</i> Применение программы для контроля выполняемых студентами расчетов по математическому моделированию.....	213
<i>И.В. Кривенко, С.Р. Истриян, М.О. Касерес.</i> Исследовательский проект: коллективный или индивидуальный?	218

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Е. Г. Милюгина, Ю.И. Сметанникова.</i> Модель организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе.....	222
<i>Ю.И. Сметанникова.</i> Педагогические способы и средства формирования самообразовательной культуры младших школьников.....	229
<i>С.П. Цветкова.</i> Использование мультимедийных обучающих программ в процессе формирования лексико-грамматического строя устной речи детей дошкольного возраста.....	237

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

<i>Н.Н. Седых.</i> Инклюзивная компетентность родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду.....	243
<i>В.В. Искусных.</i> Социально-психологическая профилактика и коррекция девиантного поведения.....	248
<i>С.Д. Кондратьев.</i> Физическая подготовка как средство профилактики девиантного поведения курсантов образовательных учреждений МВД России.....	254
<i>А.С. Бысюк, К.Д. Некрасова.</i> Условия формированию инклюзивной культуры младших школьников в современной образовательной организации.....	257
<i>А.А. Серов.</i> Некоторые вопросы применения методов современного профессионального статистического анализа данных в дефектологии.....	263
<i>Н.Н. Гурьева.</i> Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.....	268

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Богуславский

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

Охарактеризованы основные современные тенденции и приоритеты развития системы высшего образования в Российской Федерации. Особое внимание уделяется университетскому образованию. Обоснованы позитивный потенциал и риски представленных тенденций.

Ключевые слова: стратегия развития российского образования, модернизация, высшее образование, университеты, глобализация образования, конкурентоспособность.

Основные тенденции развития образования задают направленность изменений в среднесрочной перспективе основным уровням и формам образования. Их особенностью является то, что фактически выявление тенденций в образовании играет моделирующую и конструирующую роль, определяя будущую архитектуру и дизайн образовательного пространства Российской Федерации.

В качестве ведущих тенденций развития системы высшего образования в Российской Федерации можно выделить следующие:

1. Социальная ангажированность системы высшего образования влечет превращение университетов в своеобразную «станцию социального обслуживания», быстро и результативно реагирующую на запросы общества и, вместе с тем, расширяет границы социальной субъектности университета, предоставляя ему новые возможности стать полноправным актором общественных изменений.

Социальная ангажированность обуславливает прозрачность университетского организма для общества: предоставление широкой информации о своей деятельности, наличие общественных инстанций наблюдения и контроля за состоянием университетских дел (общественные и наблюдательные советы), открытые публичные обсуждения, доступ представителей СМИ. Эти меры способствуют формированию позитивного имиджа вуза в общественном сознании, укреплению его деловой репутации, открывают возможности для привлечения новых обучающихся, сотрудников и партнеров.

2. В мировоззренчески-культурологическом ракурсе в современном образовательном пространстве в условиях глобализации рельефно проявляется формирование феномена, который маркируют как «*поп-образование*», по аналогии с феноменом «*поп-науки*», обладающими близкими социальными функциями. В этом не следует видеть сугубо негативные коннотации, речь идет о современной форме ответа системы образования на социальные процессы.

Феномен «поп-образования» представляет собой своеобразный жанр позиционирования образования как социального института, который вовлекает в свою орбиту всех субъектов образования, определяя им особые формы выполнения социальных ролей.

Выделим основные признаки «поп-образования»:

– «поп-образование» включает в себя *сильный экономический компонент*. Часто субъекты современного образования рассматривают образовательный процесс, в первую очередь, с точки зрения получения выгоды, привлечения солидных спонсорских средств;

– «поп-образование» обладает *существенной социальной значимостью*, поскольку создает высокий уровень востребованности образовательных продуктов у большого числа потребителей.

– происходит создание *собственных образовательных программ*, формирующих будущие отрасли экономики.

В целом, «поп-образование» трансформирует понимание образовательной реальности, выстраивая смысловые интерпретации, направленные на внешние формы реализации образовательных задач. Образование без внешних эффектов позиционирования становится невостребованным. Это приводит к смещению акцентов понимания образования с трактовки как ценности на трактовку как результата. Наиболее рельефно проявление феномена «поп-образования» можно проследить при обращении к развитию цифрового и электронного образования.

3. Основной процессуально-технологический тренд развития современного образовательного пространства предусматривает процессы его *виртуализации, открытости, делокализации (выход за рамки одного отдельно взятого региона), связанные с дигитализацией (цифровизацией) общества*.

Наиболее интересные векторы развития современного образования всех уровней, связанные с дигитализацией общества – электронное образование нового формата, цифровой образовательный контент, создание комплексной инфраструктуры, обеспечивающей условия для эффективного современного процесса образования на основе погружения образовательного сообщества в виртуальную среду.

Нарастающее доминирование цифрового и электронного образования детерминирует изменения роли преподавателя в образовательном процессе под влиянием медиасреды и доступности информации на описание и выявление преимуществ новых технологий в обучении и управление качеством образования, образовательными организациями.

Перевод образования, по крайней мере, значительной его части, в виртуальное пространство обостряет проблему соотношения обучения и воспитания в современном образовании, в том числе, профессиональном. Ставит проблему: как онлайн-обучение меняет университеты, трансформируя под эти задачи набор необходимых компетенций преподавателя, требуя от него производства онлайн курсов.

Развитие тренда на уход образования в онлайн, вызванного

преимущественно экономическими причинами, необходимостью экономизации образования, содержит вызов по отношению к ценностным аспектам образования. Технологии неизбежно порождают гуманитарные проблемы, размывая границы идентификации человека под влиянием наступающих технологий, ослабляя роль образования в трансляции, поддержании и трансформации ценностной основы деятельности. В современном образовательном пространстве возникает зона серьезных рисков отрыва профессионального обучения от воспитания.

4. С тенденцией развития в современном образовательном пространстве корпоративного образования непосредственно связан тренд на гипертрофию *глобальной геймификации (игровизии) процесса образования и личностного становления*. Подчеркивается необходимость развлекать обучающегося, пока незаметно ему прививают необходимые компетенции и «воспитывают». Для обучающегося – это внимание к игровым формам получения формального образования, выбор эдьютеймента (игры и развлечения) как ключевой формы дополнительного и внесистемного образования. Геймификация сейчас воспринимается, как наиболее современный и перспективный активный метод обучения. При этом любой обучающийся во время занятия должен играть с партнерами по обучению, интенсивно передвигаться по аудитории. Существенно, что все это необходимо проделывать с улыбкой и невероятным зарядом позитива. В данной связи необходимо отрефлексировать, имеет ли значение в процессе игры предмет познания.

5. В организационно-инфраструктурном кластере в современном образовательном пространстве основным трендом выступает *конструирование моделей кооперации и сетевых подходов в образовании*, что позволяет двигаться в русле конвергентного развития экономической, политической и культурной сфер жизни общества. Примером таких моделей является сетевая форма организации образовательного пространства. Даже самые консервативные социальные институты, призванные по своим функциям воспроизводить традиционные способы организации знаний, трансформируются сегодня в направлении более широкого внедрения различных форм сетей.

6. Выделим также в современном образовательном пространстве нарастающие тенденции *противопоставления традиционного высшего образования обучению профессиональным компетенциям в корпоративном образовании*. Тренд развития корпоративных университетов состоит в усилении их влияния на руководство компании и в разработке проектов по изменению траектории развития компании на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Точное прогнозирование спроса на специалистов и формирование социального заказа на отдельные компетенции и на целые отрасли знаний позволяют учитывать нюансы и готовить специалистов в рамках профессионального образования. Корпоративный университет на базе компании стремится не только диктовать сотруднику, что знать, а что «забыть», он конструирует будущую реальность корпорации – становится инициатором изменений дорожной карты долгосрочной траектории развития компании.

7. Существенно трансформируются социальные роли *субъектов образовательного пространства*, в первую очередь, профессорско-преподавательского состава.

Для руководителей и организаторов системы образования – это работа по созданию концептуальных построений, обосновывающих новую конфигурацию образовательных организаций, описание миссии вновь создаваемых элементов в системе образования.

Для преподавателей – это сосредоточение не столько на содержательных задачах образовательного процесса, сколько на создании и тиражировании инновационных методик преподавания, на их демонстрации как индикаторе эффективности.

Преподавателю приходится выстраивать коммуникацию в условиях прагматичного неприятия обучающимися содержания некоторых учебных предметов, форм деятельности. Постоянные требования ответа на вопрос о прикладном прагматическом применении тех или иных знаний предполагают отсылку к результатам применения полученного образования, которые от собственно процесса образования мало зависят.

В ходе реформ педагоги высшей школы оказались между наукой и преподаванием. Причем именно между, поскольку эффективное гармоничное соединение компетенций не только мало достижимо, но и трудно оцениваемо как фактор карьерного продвижения преподавателя. Преподаватели как коллективный субъект оказались разделенными по линиям – хороший ученый – хороший лектор; вносит вклад в рейтинг вуза по наукометрическим показателям – не вносит; привлекает дополнительное внебюджетное финансирование – не привлекает, и т.д. Гармония преподавательской и научной ипостасей не стимулируется системой оценивания квалификации преподавателя, не представлена как цель во многих эффективных контрактах.

В результате преподаватели все более прагматически относятся к своей миссии. Студенты так же прагматически относятся к своему обучению. Рыночная стоимость образования для студента определяется тем, как выгодно его можно продать будущему работодателю. В статус невостребованного знания, к сожалению, зачастую попадает как раз ценностная компонента, обеспечивающая целостность картины мира, та подлинная фундаментальность как оптимальное соотношение специализированной и общекультурной подготовки.

На основании ценностного анализа тенденций развития образования должна быть сформирована правовая база, регулирующая процессы профессиональной деятельности преподавателей как на уровне государства, так и на уровне отдельных образовательных институтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2015. 118 с.
2. Богуславский М.В., Кудряшёв А.В, Милованов К.Ю. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: монография. М.: «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. 170 с.
3. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Развитие конкурентоспособной системы высшего

образования России: анализ проблемных факторов // Проблемы современного образования (сетевое издание) <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/> 2017. № 2. С.45–56.

4. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации // Гуманитарные исследования Центральной России. 2017. № 2. С. 7–20.

5. Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Факторы развития высшего образования в информационную эпоху // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017): сб. научн. тр. Междунар. науч.-практич. конф. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 228–238.

6. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Развитие российских университетов в условиях информационной эпохи // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017): сб. научн. тр. М. междунар. науч.-практич. конф. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 238–247.

7. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Государственное управление высшим образованием в РФ: проблемы в реализации концепции «Нового государственного менеджмента» // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления на современном этапе: теория аналитика, практика: сб. материалов XII Всерос. науч. конф. Вып. 6. Ч. 1. Оренбург: ООО Типография «Агентство Пресса», 2017. С. 248–252.

8. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Образовательный продукт и система оценки качества в условиях стандартизации системы высшего образования // Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования: сб. науч. ст. и материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., проводимой на базе Архангельского индустриально-педагогического колледжа 17 марта 2017 г.: в 2 ч. Ч. 2. Архангельск: КИРА, 2017. С.5–9.

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 ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, e-mail: hist2001@mail.ru

О СРЕДСТВАХ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ИЗДАНИЙ

В.С. Зарубина

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Рассматриваются категории инструментальных средств, используемых для создания электронных учебных материалов, описываются их преимущества и недостатки, для каждой категории приводятся примеры таких инструментов. Охарактеризованы особенности каждой категории для облегчения выбора средств разработки учебных электронных изданий.

Ключевые слова: учебное электронное издание, самостоятельная разработка, инструментальное средство, надстройка MS PowerPoint, автономное настольное приложение, облачный сервис.

Современные тенденции развития образования связаны с внедрением и совершенствованием электронных средств обучения, в частности учебных электронных изданий. Под учебными электронными изданиями понимают

электронные издания, содержащие систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанные на учащихся определенного возраста и степени обучения [1].

Учебные электронные издания обладают возможностью использования дополнительных интерактивных средств воздействия на обучаемого, адаптации под его индивидуальные особенности, нацелены не только на информатизацию учебной деятельности, но и на повышение эффективности самостоятельной работы, что особенно актуально в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и связанного с этим сокращения количества аудиторных часов, увеличения и расширения форм самостоятельной работы.

По замечанию исследователей, возможности электронных изданий привлекают педагогов и инициируют процесс создания ими собственных электронных учебных материалов [2, с. 20].

Каковы пути разработки учебных материалов в электронном формате? Можно реализовывать учебный контент самостоятельно, используя специальные инструментальные средства, либо прибегнуть к услугам сторонних разработчиков, которые уже обладают навыками работы в таких авторских средствах. Использование специализированного программного обеспечения обусловлено не только тем, что создание учебных электронных изданий имеет свои специфические особенности, но и тем, что существующие на данный момент образовательные платформы и системы управления обучением (LMS) используют единые международные стандарты файлов (SCORM, AICC, XAPI и CMI5), которые не могут быть реализованы посредством других программных продуктов.

Компании-разработчики предлагают услуги по проектированию и созданию электронных курсов по материалам заказчика или с нуля с возможностью последующего использования в различных системах дистанционного обучения. Основными видами электронных материалов, разрабатываемых данными компаниями, являются системы тестирования, производственные и программные симуляторы, диалоговые тренажёры. Стоимость разработки определяется для каждого конкретного проекта.

Среди разработчиков электронных учебных средств с внушительным портфолио и большой клиентской базой можно выделить: ООО «Живое обучение» (официальный сайт: <http://www.e-learningcenter.ru/>); Компания «LMS Group» (официальный сайт: <http://www.s-lms.ru/>); Студия «e-Learning» (официальный сайт: <https://www.elearningkz.org/>); Студия «KURSОР» (официальный сайт: <http://kursor.com.ru/>).

Однако следует отметить, что данные компании в большей степени ориентированы на создание электронных курсов для персонала в рамках корпоративного обучения. Если же идти по пути самостоятельной разработки электронного образовательного контента, то следует рассмотреть несколько видов инструментальных средств, которые требуют не знаний языков программирования, а только достаточной компьютерной грамотности.

Современные учебные электронные издания могут содержать не только текст, графику, аудио- и видеоматериалы, презентации, тестовые вопросы, но и 3D-объекты, интерактивные элементы и Flash-анимацию. Для их проектирования и создания используют определенные инструменты. В научной среде нет общепринятого термина для определения данного понятия, такие средства называют «авторскими средствами разработки», «инструментальными средствами», «инструментарием разработчика», «редакторами учебных материалов» и т.д. Такие средства разработки обычно относятся к трем основным категориям:

1. Надстройка или модуль MS PowerPoint: поскольку многие учебные материалы выполнены в виде презентаций, компании-разработчики создают плагины или надстройки PowerPoint, которые добавляют особый функционал для создания электронного учебного контента в основное меню данного программного продукта. Эти инструменты сравнительно (по отношению к другим категориям) ограничены по своим функциям. Наиболее популярные из них: Articulate Presenter, Adobe Presenter, iSpring Suite, Zenler Studio Pro.

Такой вариант подходит активным пользователям MS PowerPoint, которые хотят получить быстрый, недорогой и простой способ конвертировать презентации в электронные учебные материалы, включающие аудио и видео, викторины и базовые элементы интерактивности. К плюсам можно отнести низкую стоимость и простоту использования, недостатками таких инструментов является то, что они, как правило, довольно ограничены в функционале и используются для быстрого создания образовательного контента.

2. Автономное настольное (desktop) приложение: загружается и устанавливается на компьютер, не требует использования MS PowerPoint или любого другого программного обеспечения. Многие средства разработки, относящиеся к данной категории, предоставляют возможность импорта презентации (при необходимости) в дополнение к другим разнообразным функциям, позволяющим создавать электронные учебные материалы от начала и до конца в самом инструменте. Наиболее популярные из них: Adobe Captivate, Articulate Storyline, Lectora Inspire, CorseLab, eAuthor CBT, Camtasia Studio. Такие редакторы учебных материалов обладают обширными функциональными возможностями, и их можно отнести к профессиональным инструментальным средствам.

Разработчики настольного программного обеспечения следуют современным тенденциям в электронном обучении, дорабатывая и обновляя свои продукты, они сами определяют свою ценовую политику, однако чаще всего предоставляют скидки учебным заведениям. Такие средства разработки подойдут тем авторам электронных учебных изданий, которые не боятся выйти за пределы MS PowerPoint и освоить новые технологические решения. Изучение всех возможностей данных инструментальных средств займет определенное время, однако их функционал позволит создавать учебные электронные издания весьма высокого качества. Кроме того, у инструментов данной категории обычно организуются большие сообщества пользователей, где можно найти советы и поддержку со стороны коллег. К недостаткам

можно отнести сложность организации контроля над версиями файлов при работе над одним проектом в группе.

3. Веб-инструмент (облачный сервис): является последней тенденцией в электронном обучении на Западе. Обычно такие веб-инструменты позволяют пользователям, авторам учебных материалов, совместно работать над проектами. Пользователи регистрируются на сервисе через Интернет, загружают свою графику, аудио и другие файлы, а затем собирают и публикуют свои онлайн-курсы. Наиболее популярные из них: Lectora Online, CourseLab Teamwork, Elucidat, Articulate Rise, Claro, Composita, Gomo Learning.

Облачные сервисы чаще всего используются при работе в составе группы разработчиков (педагогические дизайнеры, художники-иллюстраторы, разработчики и тестировщики, эксперты и методисты), которые должны сотрудничать при создании одного учебного средства. Эти инструменты сравнительно новы на рынке электронного обучения и еще не получили широкого распространения, особенно в России. Они, как правило, просты в использовании и не обладают столь широким функционалом, как настольные программы (в настоящее время), но это со временем может измениться. К очевидным минусам таких инструментов стоит отнести возможные задержки в работе при медленном интернет-соединении или его прерывании.

На что же в первую очередь стоит обратить внимание при выборе из огромного числа инструментальных средств?

Для начинающего автора электронных учебных изданий важна быстрота освоения инструмента – период времени, необходимый для освоения с момента покупки. Как правило, меньше всего времени занимает изучение возможностей дополнительных модулей PowerPoint, поскольку интерфейсы инструментальных средств этой категории интуитивно понятны. Поскольку большинство пользователей ПК уже знают, как использовать PowerPoint, гораздо легче начать создавать электронные учебные материалы. Кроме того, надстройка может улучшить базовую функциональность PowerPoint с помощью специальных функций электронного обучения: интерактивные викторины, видео-лекции и симуляции диалога. Средства разработки на основе PowerPoint, такие как Articulate Presenter, преобразуют содержимое, которое вы создаете, в Flash, HTML5 или iOS для iPad. Однако для создания качественных электронных учебных изданий зачастую требуется наличие нескольких дополнительных расширений, которые бы выполняли различные функции, например, Articulate Quizmaker для создания тестов и опросов и Articulate Engage для оформления интерактивных объектов. В отличие от надстроек PowerPoint, автономный инструмент обычно является более ориентированным решением, специально разработанным для проектирования электронного обучения. Такие инструменты занимают больше времени для освоения, но могут дать более интересные результаты. Кроме того, поставщики предоставляют руководства и видеуроки, а некоторые из них предлагают вебинары и индивидуальные тренинги.

Пристальное внимание стоит уделить функционалу инструментального средства. Базовые возможности включают запись аудио, добавление и

редактирование графики и видео, использование основных инструментов графического дизайна (блоки, стрелки, выноски и т.д.), инструменты тестирования и оценки (истина / ложь, множественные варианты выбора, несколько правильных, заполнение пробела и другие основные типы вопросов), публикацию непосредственно в СДО (вывод созданных электронных учебных материалов для загрузки и отслеживания в рамках системы управления обучением), публикацию в формат международных стандартов (SCORM, AICC, XAPI). Отличаться они могут наличием или отсутствием анимационных и интерактивных эффектов, инструментов скринкастинга, возможностью импорта того или иного контента, поддержкой мобильного обучения, а также многими другими специальными возможностями.

Для начинающих пользователей важным фактором при выборе будет доступ к библиотеке материалов, которая представляет собой набор готовых шаблонов, символов, персонажей, объектов и элементов управления. С одной стороны, шаблоны не имеют уникальности, но с другой стороны, значительно ускоряют разработку электронного издания. С шаблонами вам не нужно тратить время на поиск изображений и графических элементов без авторских прав в Интернете и их обработку, что позволяет создать интересные и разнообразные средства обучения за короткое время.

При выборе между традиционным программным обеспечением и веб-инструментов следует учесть следующее. Настольные инструменты появились раньше, чем облачные решения, а это значит, что на данный момент они предоставляют значительно больший диапазон возможностей и функций. С другой стороны, веб-инструменты становятся все более популярными среди зарубежных пользователей, поскольку не требуют специальной конфигурации операционной системы или оборудования, пользователь просто открывает приложение в браузере, входит в систему и начинает работать. Однако у них также есть определенные нюансы: требуется подключение к Интернету, разработанные учебные материалы хранятся на внешних серверах, а также облачные сервисы доступны только по подписке.

Облачные инструменты, как правило, менее дорогие и обновляются удаленно, поэтому пользователи смогут практически сразу применять новые функции. Локально запущенные инструменты используются независимо от того, есть ли доступ в Интернет, но каждый раз, когда выпускается следующая версия инструмента, ее нужно будет докупить и установить на рабочее место.

Выбор правильного инструмента для создания электронного средства обучения имеет большое значение при разработке эффективных учебных изданий, которые отвечают всем требованиям – педагогическим, эргономическим и техническим. Следует соотнести характер образовательного контента, планируемый результат и предлагаемый функционал инструментального средства, который может обеспечить реализацию ваших целей и задач. В зависимости от вида электронного учебного издания, который необходимо разработать, можно использовать один из инструментов приведенных выше категорий или несколько редакторов для удовлетворения ваших учебных потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 7.0.83-2013. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения.
2. Мякишев С.Л., Макаров Р.Ю. Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки // Вестн. ВятГУ. 2011. №1–3. С.20–23. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-uchebnye-izdaniya-harakteristika-i-osobennosti-podgotovki> (дата обращения: 13.02.2018).

Об авторе:

ЗАРУБИНА Вера Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», главный специалист отдела стажировки и дистанционного обучения ЦРИТ ФКУ НИИИТ ФСИН России, г. Тверь, e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru
(Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий)

ТРУДНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.П. Юдина

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Выявлены трудности профессиональной подготовки будущих педагогов (бакалавров) в педагогическом вузе. Причины трудностей автор связывает с чрезмерными сложностями ожидаемого результата, описанного в формулировках компетенций; с отсутствием обоснованного инструмента диагностики результата, с минимизацией объема производственной (педагогической) практики.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные компетенции педагога, способность и готовность бакалавра к педагогической деятельности.

Внимание к профессионализму педагога – перманентно. Не нужен глубокий исторический экскурс, чтобы убедиться в правильности выдвинутого тезиса. Процесс реформирования педагогического образования активно разворачивается в XXI в. с принятием Национальной доктрины в области образования Российской Федерации, вступившей в силу в 2000 г. Концепция модернизации российского образования (2002), один из первых документов, конкретизирующий Доктрину, в качестве одной из приоритетных задач определила создание системы подготовки педагога. Согласно ей, до 2010 г. педагогическое образование в России должно быть переориентировано на подготовку педагогов, способных к инновационному поиску и профессиональному самосовершенствованию. В процесс решения этой задачи «вмешалось» подписание «Болонского соглашения» (2003), предусматривавшего создание до 2010 г. открытой системы профессионального образования с характеристиками, соответствующими международным требованиям. Не будем пересказывать положения Болонской хартии университетов – они хорошо известны. Не считаем необходимым и ссылки на постановления и приказы Правительства Российской Федерации в отношении развития образования в целом и педагогического, в частности, в которых определены маршруты обновления нашего образования – они свидетельствуют о том, что состояние образования признано как государственная проблема [1].

Признаем, что за годы реализации Национальной доктрины действительно существенно обновилась система образования, в том числе

педагогического, и уже можно говорить о результатах ее функционирования.

Педагоги-практики, работающие в высшей школе на всех ее этапах с будущими педагогами (бакалавриат, магистратура, аспирантура), курируют и педагогическую практику, которую проходят студенты в общем и профессиональном образовании. В таком качестве мы встречаемся с необходимостью диагностики результатов подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности и выявления того, что нам удастся сформировать из числа профессиональных компетенций и того, что – увы – остается желаемым, но не реализованным. Данные наблюдений и анализа продуктов деятельности студентов побуждают искать причины удач и неудач. Вопрос, на который мы должны ответить, в сущности, один: почему студенты не умеют делать (далее виды профессиональной деятельности и их составляющие): потому что мы не умеем их научить (вопрос профессионализма преподавателя) или есть непреодолимые обстоятельства (форс-мажор), которые затрудняют реализацию стандартных требований.

Вопрос о профессионализме преподавателя – вопрос деликатный и требует внимательного к себе отношения. его разработка предполагает учет множества субъективных факторов. а поиск решения – дело будущего. Считаем, что об актуальности вопроса профессионального роста педагога свидетельствует обилие публикаций публицистического характера, которые появляются в социальных сетях и изданиях Рунета.

Попробуем разобраться в причинах объективного характера. Обратимся к Стандарту (ФГОС 3+) по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование» (бакалавриат), утвержденному приказом Минобрнауки РФ от 04.12.2015 № 1426. Академический бакалавриат предусматривает подготовку педагога к следующим видам деятельности: педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской. Как предписывает стандарт. «при разработке и реализации программы бакалавриата организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации» [3]. Если речь идет о педагогическом образовании, то педагогическая деятельность обязательна. Логично, если видом деятельности по выбору организации будет культурно-просветительская, поскольку педагог должен уметь работать с различными группами населения и, прежде всего, с родителями.

Ожидаемые результаты описаны рядом компетенций. Не видим смысла в их представлении здесь и обширном цитировании содержания ФГОС. Квинтэссенция формулировок общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога может быть раскрыта как способность и готовность будущего педагога осуществлять профессиональную деятельность в динамично меняющихся условиях – учить, воспитывать, сопровождать процесс личностного роста учеников. Смыслонесущими в данной формулировке являются «способность» и «готовность». Считаем, что описанные по такой формуле результаты подготовки педагога-бакалавра вряд

ли могут быть достигнуты в вузе.

Раскроем причины своего сомнения.

Способность, как известно, имеет природную основу и базируется на задатках; может быть сформирована и развита, если индивид обладает соответствующими задатками. Абитуриент, поступающий в педагогический вуз, должен обладать природными характеристиками, которые станут предпосылками для освоения профессиональных видов деятельности. Выявление задатков и уровня их развития требует специально разработанной диагностики. К сожалению, вуз, выполняя план набора, ориентируется на балл ЕГЭ и портфель достижений, которые не являются диагностическими средствами. Следовательно, преподаватель педагогического вуза должен постараться развить (или сформировать) способность к профессиональной педагогической деятельности у студента, который, вполне вероятно, не имеет для этого предпосылок.

Готовность – сложное состояние человека, которое включает в себя когнитивную, деятельностьную и мотивационную составляющие. Это модельные компоненты, которые в каждом отдельном случае – в рамках каждой компетенции – наполняются своим содержанием. Для того, чтобы готовность сформировалась, мы должны создать условия для познания (освоения теоретических знаний из области педагогики, психологии и предметной области, как минимум), освоения способов профессиональной педагогической деятельности и осознания ее значимости и ответственности за нее. Иными словами, за четыре года академического бакалавриата (самая распространенная форма подготовки педагога в вузе) мы должны взрастить грамотного педагога, умеющего учить, воспитывать, образовывать как своих учеников, так и их родителей, осознавать значимость педагогической миссии.

Все три компонента одинаково важны и должны гармонично дополнять друг друга. Желаемая гармония, конечно, возможна, но при условии, что все процессы в вузе – основные (учебный, воспитательный) и вспомогательные будут подчинены одной цели – подготовке педагога. Для этого, как доказывал в свое время П.Ф. Каптерев, педагогический процесс должен обрести свою автономию и подчиняться только своим целям. Не будем развивать этот тезис. Напомним, что за сто без малого лет, прошедшие после смерти известного педагога, школа и образование так и не стали автономными и реализуют цели, поставленные разными субъектами вне их. Современность, как известно, подчиняет образование задачам «инновационной экономики» [1]. Примем это как факт и подумаем, какими возможностями обладает вуз для подготовки педагога.

Еще раз обратимся к ФГОС и посчитаем.

Объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (з.е.); из них на практики стандарт отводит от 21 до 30 з.е., от 6 до 9 – на государственную аттестацию. Остальные часы – на освоение теоретических дисциплин. Как видим, большую часть учебного времени студент должен проводить в учебной аудитории. Будем считать, что формирование когнитивной составляющей профессиональной готовности мы таким образом

обеспечиваем. Когнитивная оставляющая составляет фундамент для формирования деятельностной и мотивационной компонентов готовности. Мы начинаем работать над ними в аудитории, насыщая содержание учебных дисциплин приемами квази-профессиональной деятельности. Это и решение профессиональных задач, и имитационные игры – весь тот комплекс педагогических средств, который сегодня относится к «активным» и «интерактивным». Кажется, решение найдено, но претворению его в жизнь в полной мере мешает, как ни парадоксально, педагогическая традиция, которая породила профессиональные стереотипы. Мы имеем в виду стремление преподавателей обеспечить передачу-освоение научных теорий во всей их полноте, что зачастую выражается как попытка реализовать курс специалитета за четыре года бакалавриата.

На практики, как мы видели выше, отводится от 21 з.е. (756 ч.) до 30 з.е. (1080 ч.). Абсолютные числа убедительны. Согласно стандарту, это практики учебная и производственная, включая преддипломную. Учебная, она же «практика по получению первичных профессиональных умений и навыков», должна давать студентам возможность познакомиться с азами педагогической деятельности, «примерить на себя». Производственная, или педагогическая, это практика «по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности». Именно эта практика завершает процесс подготовки будущего педагога и демонстрирует сформированные способности и готовности. С учетом разных видов практик, перечисленных в стандарте, ее продолжительность 6 – 7 недель. Увы, этого времени явно недостаточно для того, чтоб студент почувствовал себя готовым к профессиональной педагогической деятельности. Несмотря на то, что эта практика осуществляется после учебной, на деле она становится временем знакомства с некоторыми особенностями педагогической работы, способами взаимодействия с классом учащихся и их родителей. По сути, она начинает путь к профессионализму. Завершая курс обучения в педагогическом вузе, студент получает возможность самоопределения относительно профессиональной деятельности.

Итак, возвращаемся к началу: почему так трудно (или невозможно?) подготовить студента педагогического вуза (бакалавра) к профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, есть объективные – не зависящие от преподавателя вуза – обстоятельства, придающие процессу подготовки будущего педагога незавершенный характер. Перечислим те, которые нам удалось обнаружить:

- результаты, определяемые ФГОС, слишком сложны для их достижения в течение четырех лет обучения («способности» и «готовности»);

- диагностика достигнутых результатов требует научно обоснованного инструментария, который трудно разработать в рамках пресловутых ФОС;

- набор абитуриентов в педагогический вуз происходит без учета способностей будущих педагогов;

- организация учебного процесса нарушает равновесие между когнитивной, деятельностной и мотивационной компонентами готовности как

состояния личности, что усугубляется действием педагогических стереотипов, придающих образовательному процессу в вузе направленность на содержание теоретических дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/data/363/069/1237/education-2020.pdf>. Дата обращения 08.05.2010.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 №395 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://elementy.ru/Library9/p295.htm> (дата обращения: 26.02.2018).
3. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: <http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/24-44.03.01.pdf>. дата обращения: 28.02.2018

Об авторе

ЮДИНА Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (680035, г.Хабаровск. ул. Тихоокеанская\, 136). E-mail: nayudina@yandex.ru

«ОБРАЗ Я», КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРУЕМОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Л.К. Бородулина
МОУ СОШ № 46 г. Твери

Рассматриваются понятия личности, «Я-концепции», «Образа-Я». Описываются формирование и развитие в процессе онтогенеза на уровне начальной школы. Данные процессы оцениваются через представления о месте ребенка в мире. Значительное место уделено процессам самопознания и самооценки, которые являются основой формирования и структурными элементами «Образа Я» у младших школьников.

Ключевые слова: *«Я-концепция», самопознание, самооценка, саморегуляция, социальные контакты, когнитивный, эмоциональный, ценностный и поведенческий компоненты.*

Современная система образования характеризуется меняющимся содержанием через внедрение современных образовательных технологий. Младшие школьники ориентированы на освоение и приобретение нового быстро меняющегося социального опыта. Формирование в младших классах универсальных учебных действий является базой для получения основных результатов образования в форме компетентностей, что для личностных результатов становится основой для полноценно развитой личности с позитивной «Я-концепцией».

Необходимый уровень личностных результатов достигается лишь при получении и освоении позитивного социального опыта и трансформации его в систему собственных ориентиров, духовных ценностей в качестве приоритетных, что определяет ценность самопознания.

Основной составляющей личностных результатов, определенной в

действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, является самопознание (формирование «образа Я»), которое включает определение ребенком своего места в мире и его коммуникативные связи со сверстниками.

Формирование личности младшего школьника протекает в условиях расширения социальных контактов детей в образовательном процессе, активизации сравнения учащимися своих особенностей с особенностями одноклассников, осознания себя как субъекта учебной деятельности, что увеличивает значимость процесса самопознания обучающихся. Основными институтами формирования личности, без сомнения, являются семья, учреждения образования и культуры.

В целом, характеристики образа Я в младшем школьном возрасте, основываются на следующих ведущих видах деятельности: 1) познание окружающего мира и себя самого; 2) оценивание окружающего мира, себя самого; 3) предвосхищение возможных последствий своих практических действий, умений вырабатывать прогнозы; 4) осознание действий в окружающем мире, выстраивание гармоничных взаимоотношений с другими людьми, овладение методами организации своих отношений с природой, обществом, самим собой [4, с. 66].

По мере взросления человека его размышления обращаются на самоанализ: анализ своей внешности, собственных поступков, состояний и т. д. Интуитивно каждый человек осознает, что у него должно быть свое «Я», свой собственный путь развития и совершенствования, свои идеалы и смыслы. Поиск жизненного смысла, обретение собственной идентичности, своего осознанного, а не навязанного «аутентичного Я» – сложная задача в повседневной действительности. Представления человека о самом себе – через социальный опыт и изменяющиеся по мере взросления социокультурные задачи – вызовы, решаемые личностью, имеют, в значительной мере, субъективный характер. Многоплановость внутреннего представления о себе, мера устойчивости представлений и степень конструктивности самопознания оказывают прямое влияние на выстраиваемую «Я-концепцию», а также «дорожную карту» собственного будущего, свои жизненные выборы.

«Образ-Я», являясь интегративной личностной характеристикой, более полутора веков привлекает внимание зарубежных и отечественных ученых. «Образ-Я» как совокупность представлений человека о самом себе трактуется учеными как составляющая Я-концепции (Р. Бернс, К.Р. Роджерс), как аспект самосознания личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), в контексте исследований самоидентичности и самости (Э. Эриксон, К.Г Юнг).

Мы в своем исследовании будем придерживаться теории рассмотрения «Образа Я» в системе Я-концепции.

Формирование самосознания предполагает осознание своего Я во всем многообразии индивидуальных особенностей, выделение себя из окружающего мира и представления о себе в сопоставлении с другими людьми. Это утверждение определяет 3 следующих составляющих самосознания: самопознание; самооценка; саморегуляция.

Самопознание представляет собой осознание и изучение собственных индивидуально-психологических особенностей, свойств и качеств.

Самооценка при этом служит для оценки собственных индивидуально-психологических особенностей, свойств и качеств, на основе, которой, затем строится отношение к себе.

Саморегуляция позволяет осуществлять контроль за своим поведением и деятельностью, регулировать проявление собственных эмоций и чувств [1, с. 18].

Таким образом, формирующаяся Я-концепция обеспечивает внутреннюю согласованность (конгруэнтность по К. Роджерсу) [6, с. 698] личности. Важным моментом согласованности является совпадение представлений о себе с той информацией, которая поступает извне. Образ Я понимается как динамическая система представлений личности о себе, учитывающая собственное развитие и мнение окружающих о индивиде.

Система знаний о себе ведет к формированию эмоционально-оценочной реакции личности на эту систему, т.е. ведет к формированию *самоотношения личности*. Отметим, что самоотношение представляет собой интегративное личностное образование, которое, по мнению В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [7, с. 224], включает в себя: глобальное интегральное чувство к собственному я, самосимпатию, самоуважение, самоинтерес и ожидаемое отношение к себе.

Н.Л. Нагибина выделяет компоненты «Образа Я», соответствующие определенным, традиционно выделяемым сферам психики:

- когнитивный компонент составляет структуру и качества образа Я, связанные с характеристиками познавательной сферы;
- эмоциональный компонент составляет структуру и качества образа Я, связанные с характеристиками эмоционально-волевой сферы;
- ценностный компонент составляет структуру и качества образа Я, связанные с характеристиками ценностно-мотивационной сферы;
- поведенческий компонент составляет структуру и качества образа Я, связанные с характеристиками организации поведения [5].

Человек считается самореализованным, если «Образ Я» адекватен и максимально гармоничен во всех своих компонентах и направлен на достижение Я-идеального. «Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [2, с. 496–497].

«Я-концепция» рассматривается как «совокупность установок, направленных на самого себя». Р. Бернс выделил три модальности «самоустановок»:

1) реальное Я – установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле;

2) зеркальное (социальное) Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие;

3) идеальное Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать» [2, с. 496–497].

«Я-концепция» играет тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. Достижение внутренней согласованности

обеспечивается благодаря стремлению человека соответствовать общепринятым стандартам, ориентирам социума, «если он стремится получить одобрение окружающих, он должен соответствовать общепринятым стандартам» [2, с. 496–497]. Причем, чем раньше, ребенку предоставляется право самому оценивать себя и свои поступки, тем более независим (внутренне свободен) ребенок от внешнего мнения и установок. Окружающая человека среда играет важную роль в развитии «Я-концепции», понимание и любовь со стороны близких влияют на построение позитивной «Я-концепции». Представления индивида о себе помогают строить не только свое поведение, но и интерпретировать индивидуальный опыт, а также ожидания, то есть представления о том, что должно произойти.

К.Р. Роджерс [6, с. 686] выделяет категорию «Я», рассматривая ее с позиций восприятия себя человеком, выражающееся в форме различных утверждений. Развитие «Я» определяется динамикой отношений между «Я-реальным» и «Я-идеальным». На наш взгляд, приспособленное «Я» может приводить к появлению защитных реакций, уходу от себя подлинного.

У каждого человека есть свой «Образ Я», который складывается в процессе деятельности и общения, обеспечивая человеку целостность самого себя в калейдоскопе меняющихся событий. Сложить о самом себе единое непротиворечивое представление сложно. Человек получает информацию о себе из разных источников: 1) самонаблюдение, 2) сравнение с другими, 3) результат тестирования, 4) результат деятельности, успехи, неудачи, 5) мнения других, которые не всегда правдивы и конструктивны.

«Образ Я», как уже отмечалось, – это еще и оценка собственных качеств, признаков, а, следовательно, перспектив и возможностей. Самооценка порой оказывается неадекватной и служит, скорее средством психологической защиты, чем средством оценки. Поэтому важнейшим направлением формирования «Образа Я» является саморазвитие адекватной самооценки, что начинается именно в начальной школе, для чего в различных образовательных программах имеются свои инструменты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 638 с.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Джеймс У. Личность // Психология самосознания: хрестоматия. Самара, 2000. 672с.
4. Логвинов М.М., Лукацкий М.А., Роненсон О.Д. Образ человека в современной педагогике: учеб. пособие. М.; Тверь, 2006. 178с.
5. Нагибина Н.Л. Психология типов. Системный подход: в 4 ч. Ч. 1: Психодиагностические методики, М., 2000. 150 с.
6. Роджерс К. К науке о личности / История психологии XX века / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Академический проект, 2003. С.685–714.
7. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 284 с.

Об авторе:

БОРОДУЛИНА Людмила Константиновна – педагог-психолог, логопед МОУ СОШ № 46, г. Твери, e-mail: ludok_69_m@mail.ru

ОТ ЯЗЫКА ГАЗЕТЫ – К МЕДИЙНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

А.Б. Бушев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Статья иллюстрирует один из теоретических подходов в медиапедагогике – от языка и текста подняться к анализу медийного дискурса, связать этот дискурс с социально-политическими знаниями.

Ключевые слова: медиапедагогика, массовая коммуникация, новые медиа, журналистика.

В современной науке наметилось особое поле исследований, особая исследовательская парадигма – междисциплинарные медийные исследования. Эти исследования многолики: они с неизбежностью включают в себя не только чисто филологические (как ведет себя язык на газетной полосе, какие изменения в языке отражают медиа, каковы взаимовлияния языка и медиа), но и социально-психологические (как медиа влияют на жизнь людей), социологические (маркетинг журналистики), правовые, социальные, философские, просветительские, культурные, экономические, информационные (специфика массовой информации, новые среды журналистики) и другие вопросы.

В свете социоконструктивизма и социоконструкционизма вопрос ставится и шире: как медиа-дискурс конструирует социум. Воздействие медиа на эволюцию системы общества отмечает еще Н. Луман в своей классической работе «Медиа коммуникации» [12]. Критическая попытка анализа пропагандистского языка советской системы предпринята В. Мокиенко [15]. Попытки анализа языка перестройки предприняты В.И. Максимовым [13], М.О. Чудаковой, другими исследователями. А посмотрим на сегодняшний дискурс средств массовой информации: чего стоит в этом аспекте один российский медийный гламурный дискурс! Постоянно раздаются мнения о развлекательности масс-медиа, об утрате ими своей первоначальной функции. Рекламный дискурс безусловно влияет на жизнь общества. Показательны конструкция в современных СМИ политических платформ, социальных проблем, расы, гендера, сексуальности. Много и часто справедливо говорят и о манипулируемости социумом при помощи масс-медиа, выстроенности такого социального института медиа, который в своих гениальных антиутопиях предсказали О. Хаксли и Дж. Оруэлл.

В двадцать первом веке в «обществе спектакля» коммуницируемым становится весь мир. Место феноменологии бытия занимает феноменология коммуникации. Эти вопросы не оставались без обсуждения в течение всех этапов существования средств массовой информации в России. Произошли и пока плохо осмыслены глобализация информационного пространства, смена политического дискурса. Упал железный занавес. Появление таблоидов, появление нового репертуара тем, новая разговорность в СМИ, цифровой этап масс-медиа представляются важными вехами развития постсоветских масс-медиа.

Известно направление «русский язык на газетной полосе» (В.Г.Костомаров). Стилистические вопросы газетного дискурса разбирались в трудах Г.Я. Солганика [22]. Возникает нормализаторское направление в языке СМИ (К. Н.

Былинский, Ф.Л. Агиенко, М.А Штудинер, Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, Н.С. Валгина). Возникает направление литературного редактирования (К.М. Накорякова). Жанроведческие теории разрабатываются например, А.А. Тертычным [23]. Исследуются риторика СМИ [21], этика СМИ (Г.В. Лазуткина). Сохраняют свою актуальность работы, раскрывающие отдельные аспекты функционирования масс-медиа.

Показательны социологические исследования массовой коммуникации, затрагивающие такие актуальные вопросы, как конструирование социальных проблем средствами массовой информации, поэтика социального и мониторинг повседневности на ТВ, публичный политический дискурс [3; 5; 6; 7; 11]. Социология массовой коммуникации обогащает наши эмпирические представления о влиятельности масс медийного дискурса благодаря конкретным методам исследования социальных коммуникаций – выборочным опросам, методам экспертных оценок, методу наблюдения, тестирования, социометрии, корреляционному, факторному, детерминационному, структурному анализам, методу имплицативных шкал, контент-анализу, мотивно-целевому анализу, дискурсивному анализу. При этом ширятся методы интерпретативной, качественной оценки. Производятся изучение сообщений СМИ, исследование институционально-организационных форм существования медиа, и – самое тонкое – анализ эффектов воздействия СМИ [16; 24]. Социологи активно обсуждают функции массовой коммуникации, концепции общественного вещания, четвертой власти, свободы печати, влияние СМИ на формирование массового сознания и социальных представлений. В мировой социологии массой коммуникации сформировались четыре теории прессы – авторитарная, либертарианская, теория социальной ответственности, тоталитарная теория. Активно расширяется проблематика информационного права, права на информацию; это особенно актуально потому, что информационные войны и выборные технологии стали приметой наших дней.

Однако большинство указанных трудов возникает до цифровой революции и глобализации и стремительного изменения темпа жизни общества, экспоненциального роста сетевых СМИ. Сегодня стремительно меняется русский медийный дискурс. Возникают новые представления о жанрах, новые нормы журналистики, интерактивные медиа, по-иному идет политический дискурс. В таком направлении мировой социологической мысли, как медиология во Франции [20], СМИ понимаются как инструмент воздействия на сознание (манипулятивная роль), ставится проблема измерения эффективности массовой информации и пропаганды [4] и т.д. В качестве средств, воздействующих на медийное производство, социологи массовой коммуникации отмечают государство, правовую систему, медийный рынок, идеологическую среду деятельности СМИ, уровень жизни населения, собственность и возможность контроля со стороны различных финансово-промышленных группировок, уровень профессионализации медийной сферы, наличие конкурирующих медиаорганизаций, уровень развития медиатехнологий, уровень развития гражданского общества, уровень разделения труда в медийной сфере.

Меняется и словарный состав языка СМИ, и когнитивная база как создателей, так и адресатов СМИ [1; 2; 8; 10]. Показательны активное вовлечение лексики из области экономики, электронных технологий, поп-культуры. Пристально внимание привлекает смена оценочных коннотаций лексики – процесс энантиосемии.

Демонстрирует свой динамизм языковая норма. Акцент сегодня смещается в сторону риторики масс-медиа (Т.Г. Добросклонская, М.Н. Володина). Возникает целое новое направление исследований – юрислингвистика – связанное с юридизацией инвектологии, с оценкой оскорбления и клеветы в средствах массовой информации.

Возникают медиа, революционизирующие социум – Интернет, цифровое спутниковое телевидение, блогосфера. Меняется менталитет. Показательно развитие теории инфотейнмента, в России появляется развлекательное телевидение, информационные передачи, декларирующие развлекательный характер. На глазах живущего поколения возникает и меняется рекламный медийный дискурс [17; 18]. Мы отмечаем новое в российских медиа: расширение тематического репертуара СМИ, демократизация СМИ, прямой эфир или его запрет, отход от сценариев, новая разговорность, новые возможности языка масс-медиа (варваризация, вульгаризация, постоянная игра, интертекстуальность и креативность, присутствие в языке новых стереотипизированных элементов). Не в последнюю очередь благодаря СМИ возникают и формируются новые ценности – это намного шире, чем просто новые особенности языка. Происходит и расширение количества жанров, и в то же время их унификация. Показательна и усредненность, уменьшение творческих материалов, авторов, имеющих неповторимое собственное лицо. Налицо копирование аналогов и форматов западных СМИ. Значима интерактивность как свойство новых масс-медиа, которая теперь не ограничивается письмом в редакцию – естественным становится дигитализация СМИ, создание сайтов медиа с возможностями блогговой интеракции.

Сегодня можно утверждать: российский медийный функциональный стиль претерпевает изменения за счет разговорности. Разговорность – сложное языковое явление. В устной речи традиционно изучаются функциональные разновидности (диалог/ монолог/ полилог), стратегии и тактики, композиционно-речевые формы (беседа/ разговор/ спор/ рассказ/ история/ призыв/ воззвание/ инсинуация и т.д.). Устная речь – многообразное явление. Различны подходы к классификации устной речи. Так, типы устноречевых текстов различаются Ю.В. Рождественским [19] по числу участвующих в создании и получении речи (монолог и диалог), по смысловой направленности речи (филиппика, полемика, панегирик). Другой подход к классификации устноречевых текстов опирается на назначение речи (бытовая, литургическая, судебная, пропагандистская, сценическая, учебно-дидактическая и т.п.) В пределах классов устной речи по назначению выделяются жанровые разновидности устноречевых текстов. Разговорная речь – это спонтанная литературная речь, реализуемая в неофициальной ситуации при непосредственном участии говорящих с опорой на прагматические условия

общения. Привлекает внимание при формировании языковой личности, например, и сфера неподготовленного устно-речевого общения специалистов со свойственными ей особенностями коллоквиального (разговорного) синтаксиса, профессионального говора, неявной когерентностью тем. Традиционно значимым является понимание языковой личностью границ просторечья, сниженного пласта речи, коллоквиальности (и самого ее существования), общего жаргона.

В качестве одной из составляющих языковой личности вызывает интерес публицистический стиль, его жанровые разновидности, неоднородность публицистики. Традиционным объектом интереса выступает следующая оппозиция: воздейственность публицистического стиля *versus* нейтральность речи. Исследование воздействующей (волонтативной) функции языка в публицистике (где она и видится одной из существенных задач) важно для культуры современного общения, социологии коммуникации. Привлекают интерес общая характеристика языковых способностей в публицистическом стиле, понимание адресата (ориентировка на среднего адресата), понимание смыслов, тональности, выявление лжи, субъективизма оценки в дискурсе, идеологического примитивизма, стереотипии, полистилизм дискурсов в современных средствах массовой информации.

Публицистическая речь как разновидность современного русского литературного языка, по мнению О.А. Лаптевой [9], характеризуется пониженной степенью облигаторности употребления языковых средств и отсутствием качества условности языка, стремлением к индивидуализации языка. Здесь при производстве такой речи сказываются все законы риторики – классическая триада *эмос, логос, пафос*, и образ ратора (коллективного), и ориентация на аудиторию, и риторический канон замышления и создания речи. Размышляя над риторическими основами журналистики, З.С. Смелкова и соавторы определяют их и как искусство общения автора с адресатом и учение о правилах создания речевых произведений в сфере журналистики [21]. Язык журналистики – показатель ее нравственного уровня, и – шире – уровня культуры общества [25; 26]. Калькированность зарубежных образцов, речевая грубость, ориентация на язык улицы, попытки манипулировать общественным мнением, беспардонность и бескультурье, зависимость от издателя и читателя – родимые пятна отечественной журналистики постперестроечного извода. Показательно почти полное исчезновение художественно-публицистических жанров, ставящих задачу воздействия не только и не сколько фактической информацией, сколько выразительностью речевой формы различных публицистических жанров (очерк, эссе).

В отличие от писателя журналисту нужна хлесткость слога, позволяющая эпатировать читателя, завоевать его внимание. Отсюда – переувлечение языковой экзотикой, безмерная масса все новых варваризмов, слов молодежного и уголовного сленга, создание новых и специфических газетных приемов. Но рядом и клишированность как экономия средств выражения.

В.Г. Костомаров отмечает эту особенность языка на газетной полосе как конфликт тенденций к экспрессии стандарту. В современном пространстве

медиа нестрогие жанры вытесняют строгие, ощущается преодоление канцелярита (хотя обильны и новые бюрократизмы), меняется и круг газетных тем, сюжетов, происходит имитация разговорной речи. Можно вслед за О.А. Лаптевой говорить о стремлении в публицистической речи уйти от нормы строго изложения через метафорическую простоту слога при минимуме терминологичности и с привлечением средств разговорной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина Н.С. Основные проблемы изучения языка современных СМИ // Язык и стиль современных средств массовой информации: межвуз. сб. науч. тр. Всерос. конф., посвященной 80-летию проф. Н.С. Валгиной. М., 2007. С. 7–17.
2. Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: МГУ, 2003. С. 6–24.
3. Горбачева Ф.Е. Публичная сфера как пространство политического дискурса // Гос. служба. 2007. № 1. С. 139–143.
4. Грушин Б.А. Эффективность массовой информации и пропаганды: понятие и проблемы измерения. М., 1979. 64 с.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика. Системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008. 264 с.
6. Загидуллина М.В. Мониторинг повседневности // Новое лит. обозрение 2007. № 1. С. 503–537.
7. Зверева В.В. Поэтика социального на ТВ // Новое лит. обозрение. 2007. №1. С. 561–584.
8. Карпова Т.Б. Сетевые СМИ как тип дискурса современной России // Мир русского слова. 2010. № 2. С. 34–38.
9. Лаптева О. А. Теория современного русского литературного языка. М.: ВШ, 2003. 351 с.
10. Левушкина О.Н. Сравнительная характеристика когнитивной базы носителей русского языка трех последних десятилетий // Русский язык за рубежом. 2009. № 2. С. 64–70.
11. Ледюкова Н.Л. Функциональное измерение СМИ // Мировая экономика и международные отношения. 2011 №1. С. 69–76.
12. Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
13. Максимов В.И. Словарь языка перестройки, 2002.
14. Мейлахс П.А. Дискурс прессы и пресс дискурса: конструирование проблемы наркотиков в Петербургских СМИ // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 4. С. 135–151.
15. Мокиенко В.И., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. М., 2000.
16. Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследования. М.: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.
17. Петрова В.В. Интерактивные медиа и политический дискурс в Финляндии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. 2010. № 1. С. 154–164.
18. Полубиченко Л.В. Семиотика вербального и невербального в мультимедийном рекламном дискурсе // Вестн. МГУ. Сер. 19. 2007. № 2. С. 36–52.
19. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. 600 с.
20. Романова И.И. Школа медиологии: новый метод анализа системы взаимодействия «медиа-общество» во французской социологии массовой коммуникации // Вестн. МГУ. Сер. 18. 2009, № 4 с. 224–226.
21. Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Саввова М.Р., Сальникова О.А. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты. М.: Флинта: Наука, 2002. 320 с.
22. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М.: Флинта: Наука, 2001. 256 с.
23. Тертычный А.А. Жанры периодической печати. М.: Аспект Пресс, 2002. 312 с.
24. Ясавеев И.Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. 200 с.
25. McLoughlin L. The Language of Magazines. Routledge, 2001. 128 p.
26. Reah D. The Language of Newspapers. Routledge, 2001. 136 p.

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

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКИХ САДАХ БАШКИРСКОЙ АССР В 1941-1992 ГОДЫ

В.В. Алексеева

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

На основе архивных и нормативных материалов выделено общее и особенное в организации эстетического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Выявлена роль педагога в формировании художественной культуры ребенка. Хронологические рамки охватывают период с 1941 по 1992 гг. Территориальные рамки ограничены крупным аграрным, индустриальным, многонациональным и мультикультурным регионом страны – Башкирской АССР.

Ключевые слова: история педагогики, Башкирская АССР, детский сад, дошкольная дидактика, мировая художественная культура, традиции, эстетическое воспитание.

Умение видеть красоту окружающего мира формируется уже в дошкольном возрасте. В раннем детстве ребенок воспринимает мир на глубоком эмоциональном уровне. Через сказки и фольклор, путем ознакомления с музыкальным и изобразительным творчеством народа, дошкольник знакомится с миром прекрасного. Через искусство во всех его видах (архитектура, скульптура, живопись, музыка, художественное слово) у ребенка развиваются его духовность, совершенствуется личность, повышается общекультурный уровень. Эстетика с ранних лет должна проявляться в окружающей ребенка среде: подборе цветовых решений комнат, в красивой и удобной обстановке, в красоте личности родителей и педагогов, в предметах потребления. Как правильно организовать данную работу? На что обратить внимание в первую очередь?

Сегодня в образовательных стандартах (ФГОС ДО) отмечено, что художественное и эстетическое образование включает в себя занятия по изобразительной деятельности, музыкальные занятия, знакомство с великими произведениями живописи, музыки, а также приобщение к народной художественной культуре. Актуализация этого раздела воспитания требует обращения к педагогическому опыту нашей страны. Рассмотрим, как решалась данная проблема в нашей стране в целом и в чем проявилась региональная специфика эстетического воспитания на примере одного из крупных ее регионов – Башкирской АССР.

Источниковую базу нашей работы составили документы трех архивов: Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ); Архивного отдела Администрации городского округа г. Уфы (АО АГО г. Уфы); Книжной палаты Республики Башкортостан. В статье проанализированы исследования отечественных и региональных ученых, монографии, диссертации, учебные пособия по истории педагогики, рассматривавшие задачи эстетического воспитания детей. В работе применялись комплекс теоретических и архивно-библиографических методов, включающих анализ, синтез, систематизацию, классификацию, библиографирование, конспектирование, цитирование.

Среди ученых, разрабатывающих историко-педагогическую проблематику

педагогике, рассмотрены труды М.В. Богуславского, Э.Д. Джурицкого, Б.М. Бим-Бада, С.Ф. Егорова, Г.Б. Корнетова, И.Д. Лельчицкого, Л.Н. Литвина и других исследователей. В частности, большой интерес представляет издание, в котором рассмотрена проблема образа учителя в нашей стране на рубеже XIX–XX вв. [11]. Организацию и становление системы образования на территории Республики Башкортостан разрабатывали и сегодня исследуют ученые Т.М. Аминов [2; 3; 4; 19], М.Н. Фахретдинова [19], К.К. Тагиров и др.

Проблемой эстетического воспитания детей дошкольного возраста занимались такие педагоги, как Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, С.Д. Левин, А.В. Бакушинский, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Е.А. Флерина, А.П. Усова, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Фомина и другие. В частности, методикой дошкольного воспитания занимался А.В. Бакушинский, который дал научное обоснование искусства в эстетическом воспитании детей [7]. Его ученица, Н.П. Сакулина, подчеркивала роль обучения в развитии детского изобразительного творчества. Она считала, что в своих рисунках дети отражают окружающий их мир, поэтому очень важно педагогу уметь отбирать необходимые для наблюдения предметы [8, с. 79]. Работы Т.С. Комаровой в области эстетического воспитания легли в основу методики руководства изобразительной деятельностью детей [8, с. 6]. В.А. Сухомлинский рассматривал задачу влияния традиций, фольклора, музыкальных произведений, живописи, художественного слова, родной природы на эстетическое воспитание детей. Он считал, что «важнейшая задача эстетического воспитания – научить ребенка видеть в красоте окружающего мира духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе» [18, с. 387]. С.Д. Левин написал книгу, целью которой было «помочь понять детский рисунок как проявление потребности ребенка познать окружающий его мир, эстетически его освоить, вместе с тем и познать самого себя...» [10, с. 10].

Различные аспекты эстетического воспитания дошкольников рассмотрены в ряде диссертаций. В частности, интерес представляет работа Д.А. Адам, в которой разработана модель формирования экологических ценностей средствами современного искусства [1]. В работе Е.В. Обориной рассмотрена проблема формирования межнациональной толерантности средствами изобразительного искусства [17]. В диссертации И.А. Лыковой разработана проблема формирования у дошкольников эстетического отношения к миру средствами изобразительной деятельности [12].

Проблема эстетического воспитания нашла отражение в конференциях дошкольных работников, проводимых на территории Башкирской АССР [9, с. 2]. В частности, в сложные годы Великой Отечественной войны, была проведена конференция, на которой рассмотрены доклады о роли народного творчества в воспитании дошкольников. Эта проблематика свидетельствует о том, что педагоги осознавали важность эстетического развития и его влияние на становление личности человека.

В целом, проблема эстетического развития детей дошкольного возраста привлекала внимание многих педагогов и психологов. Но в историографии

исследуемой проблемы не были рассмотрены особенности эстетического развития детей в отдельно взятом регионе страны. Исследователями не были выделены общие черты, характерные для всей сферы дошкольного образования, и особенные, учитывающие региональный компонент и его специфику. Это обусловило определение цели данной статьи, состоящей в выделении общего, и изучение специфических особенностей в организации эстетического воспитания на территории Башкирской АССР в период за 1941–1992 гг.

Способность видеть красоту окружающего мира, умение слушать и понимать музыкальные произведения, оценить песни разных народов, их танцы, любоваться картинами художников – всему этому в советской системе дошкольного образования обучали детей с самых ранних лет жизни. Система эстетического воспитания дошкольников состояла из комплекса, включающего в себя такие элементы, как: создание гармоничной обстановки, что выражалось в цветовом решении интерьера детского сада, в подборе и расстановке мебели и предметов искусства; в воспитании у детей умения видеть красоту природы, в музыкальном развитии и в изобразительной деятельности дошкольников. В данной работе будет рассмотрена проблема постановки изобразительной деятельности дошкольников, так как постановка музыкального воспитания было рассмотрено нами ранее [6].

С целью выделения общего, характерного для всей страны, элемента, рассмотрим, как была организована отечественная система дошкольного образования. В СССР одним из основных принципов общественного воспитания была организация единого образовательного пространства на всей территории страны. Развитие системы общественного дошкольного воспитания происходило в соответствии с программой партии, правительства, по нормативным и директивным документам рассматриваемой сферы. Все вышеперечисленное обуславливало единую программу воспитания детей дошкольного возраста, в том числе в вопросах эстетического воспитания. Но многообразие народов, населяющих нашу страну, реалии экономических, культурных и множества других особенностей регионов, безусловно, сказывались на своеобразии воспитания в них. В чем же проявлялось общее и особенное в вопросе эстетического воспитания?

В первую очередь необходимо отметить, что при обучении детей рисованию в педагогике существовали две концепции. Представители теории «свободного воспитания» считали, что ребенка не нужно специально обучать рисованию. Задачей было выражение эмоций, которые испытывает дошкольник. Представители другой позиции считали, что ребенка нужно обязательно обучать навыком изображения окружающих предметов. Так, советские педагоги отмечали, что дети, которые не были обучены навыкам рисования, отрицательно относились к этим занятиям, они всеми способами избегали их посещения. Напротив, когда воспитанников обучали навыкам изображения предметов, рисование становилось одним из любимых предметов. Поэтому в эстетическом воспитании нашей страны были обязательные занятия рисованием, которые проходили согласно программным документам и включали в себя образец, подготовленный педагогом. Под его

непосредственным руководством дошкольники занимались изготовлением аналогичного приведенному образцу рисунка.

Вышеназванное свидетельствует о значении, которое имела личность и профессиональные навыки педагога в постановке правильного эстетического воспитания. В той ситуации, когда дети рисовали по образцу, изготовленному воспитателем, он обязан был сам владеть навыками изображать окружающие предметы. Для этого существовали такие пути личного художественного развития, как обучение в дошкольном педагогическом училище, либо на соответствующих курсах повышения квалификации. Например, в 1950-е гг. на курсах по переподготовке воспитателей на основе нового «Руководства для воспитателей детского сада» рассматривались вопросы художественного воспитания, скульптуры, архитектуры, народного орнамента. Педагогов обучали методике изобразительной деятельности, для них проводили практические занятия по таким разделам художественного развития детей, как рисование, аппликации, конструирование. Преподаватели курса вели работу по принципу «рисование от простых к сложным предметам». Так, педагоги создавали образцы рисунков, которые демонстрировались детям [13, Л. 79.]. О важном влиянии личности воспитателя на развитие художественного таланта дошкольника пишет С.Д. Левин. В одной из своих работ он пишет, что «там, где руководят детьми люди, увлеченные художественным воспитанием, результаты оказываются поразительными» [10, с. 240].

Работа воспитателя детского сада по развитию детей в области художественного воспитания была организована поэтапно. На первом этапе дошкольники выполняли отдельные элементы творческой работы. На втором этапе они начинали работать совместно с воспитателем. Заключительный этап подразумевал самостоятельное решение творческой задачи. В практике работы воспитателя эти этапы нашли отражение в работе от создания предмета (рисунка, игрушки, шкатулки и др.) путем повтора представляемого образца взрослым до творческой деятельности по замыслу ребенка. Воспитанникам предлагали изобразить время года, героя прочитанного произведения, либо то, что понравилось детям после экскурсии на предприятие, колхоз, музей, на природу.

Особенностей в организации эстетического воспитания в дошкольных учреждениях Башкирской АССР было достаточно много. Так, в годы Великой Отечественной войны нахождение республики в тылу обусловило организацию эвакогоспиталей. Посещение раненых бойцов, общение с солдатами давало детям множество впечатлений, которые они отображали в рисунках. Например, изображали танки, самолеты, корабли. Самые лучшие рисунки вывешивались в Красном уголке, отправлялись родителям на фронт [14, Л. 18].

Во второй половине 1950-х гг. в республике сложилась определенная система воспитания в сфере рисования, лепки, аппликации, конструирования [15, Л. 19–20]. Большинство воспитателей полностью прошли программу по предметному рисованию. У детей формировали выраженное умение изображать предметы. Для выполнения сюжетного замысла детям часто предлагали нарисовать героя прочитанной сказки.

Этническое разнообразие Башкирии обусловило многообразие фольклора – эпосы и сказания тюркских народов обеспечили еще одно своеобразие региона. Любимыми героями детских рисунков были Урал-батыр, Салават Юлаев, охотник Юлдыбай, Семь девушек. На занятиях много работали с национальными орнаментами. Дети с большим интересом знакомились с символическими значениями элементов башкирского орнамента, украшали им изготавливаемые ими предметы (шкатулки, игрушки, рисунки). Детские поделки выставляли в качестве предметов интерьера, дарили близким людям, обменивались с детьми из других детских садов как межрайонного, так и всесоюзного уровня. В частности, с детьми из Узбекской АССР.

Уровень художественно-эстетического воспитания, который формировали в детских садах, неоднократно отмечался на различных форумах. Так рисунки дошкольников экспонировались на выставках международных детских рисунков в ГДР, Ливане, Италии, Канаде. Детские рисунки в 1966 г. даже были выставлены в Художественном музее им. М.В. Нестерова [16, Л. 12].

В последующие десятилетия работа по совершенствованию художественно-эстетических навыков дошкольников была продолжена. Благодаря продуманной работе детей приучали находить средства для передачи задуманного образа. Также детей знакомили с таким видом искусства как скульптура, включающая как монументальные, так и малые формы [5, Лист не пронумерован].

В настоящее время, когда в стране функционируют множество организаций дополнительного образования (кружковые учреждения при ряде дворцов культуры, при клубах, детских библиотеках), частные детские сады, развитие эстетического воспитания детей получило свое дальнейшее развитие. Ассортимент предлагаемой продукции (наборы для творчества) уже с ранних лет жизни помогают родителям в выявлении и проявлении художественных способностей своих детей. В современной программе воспитания дошкольников обязательно присутствует инвариантный, обязательный для всех детей нашей страны, и вариативный компонент, в котором отражается культурная, народная, художественная или иная специфика каждого региона России. Изучение и отражение в работе современных педагогов опыта воспитателей по развитию художественно-эстетического развития ребенка положительным образом будет сказываться на педагогическом процессе. Этот опыт дополнит и разовьет педагогическое мастерство современных работников детских садов и специалистов по работе с детьми раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, на основе архивных материалов и ряда других источников в статье была проанализирована система работы педагогов по проблеме эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Было выделено общее и особенное, характерное для педагогов, работающих на территории Башкирской АССР. Учет региональной специфики, который проявился в углубленной работе с детьми, помог расширить и обогатить их духовно-творческий потенциал. Знакомство с народными героями, с

фольклором Башкирской АССР положительно сказалось на их развитии. Применение на практике отдельных элементов эмпирической работы педагогов республики, безусловно, будет способствовать обогащению художественно-эстетического воспитания детей дошкольников в современный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адам Д.А. Формирование эколого-ориентированных ценностей у дошкольников средствами современного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук., Екатеринбург, 2005, 23 с.
2. Аминов Т.М. The Structure and Logic of the Pedagogical Process as the Basis of the Conception of Historical and Actual Pedagogical Research // Life Science J. 2014. №11, С. 544–547.
3. Аминов Т.М. Система профессионального образования в регионах дореволюционной России (на примере Башкирии) // Вопр. образования. 2014. 3. С. 244–262.
4. Аминов Т.М. Ф.Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических проблем системы образования в Башкирской АССР // Пед. журн. Башкортостана. 2013. № 6. С. 139–155.
5. Архивный отдел АГО г. Уфа Ф.796. О.1 Д.801.
6. Алексеева В.В. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в БАССР: историко-педагогический аспект // Историко-пед. журн. 2016. № 4. С. 169–177.
7. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание Москва, 2009. 304 с.
8. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания Москва: ИД Зимородок, 2006. 418 с.
9. Конференция дошкольных работников / Красная Башкирия. 27.11. 1943. № 240. С. 2.
10. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует Москва: Советский художник, 1979. 270 с.
11. Лельчицкий И.Д. Лобзаров В.М., Журавлева Т.А., Марков Н.С. Школьное образование и образ учителя в России (вторая половина XIX – начало XX века): учеб. пособие / под ред. И.Д. Лельчицкого, В.М. Лобзарова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. 156 с.
12. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 2009, 53 с.
13. НА РБ.Ф. Р-796 О. 2 Д. 135.
14. НА РБ. Ф. 8918. О. 1. Д. 82. Л. 18.
15. НА РБ.Ф. Р-798 О. 9 Д. 2272. Л. 19-20.
16. НА РБ Ф. Р-798. О.9. Д. 4156., Л. 12
17. Оборина Е.В. Изобразительное искусство как средство формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Челябинск, 2016. 23 с.
18. Сухомлинский В.А. Избр. Произведения: в 5 т. Т. 4. Киев: Радянська школа, 1980. 670 с.
19. Фахретдинова М.Н. Очерки по истории общественного дошкольного воспитания в Башкирской АССР (1917–1941) / авт. предисл. и сост.: Т.М. Аминов и В.В. Алексеева. Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. 242 с.

Об авторе

АЛЕКСЕЕВА Вероника Викторовна – аспирант ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ТЕТРАДИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ МЕСТНОГО КРАЯ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н.Н. Зубарева

ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей»

Рассмотрены содержательная и методическая составляющие «Тетради для самостоятельных работ по изучению истории местного края» Д.А. Маркова (1916). Выделены особенности тетради, позволяющие использовать ее в современной школе: комплексность, универсальность, потенциал для организации исследовательской деятельности обучающихся. **Ключевые слова:** рабочая тетрадь с печатной основой, изучение «местного элемента», изучение истории местного края, организация исследовательской деятельности обучающихся.

На рубеже XIX-XX вв. в отечественном образовании переплелись два процесса, обусловившие появление материала, которое представляется Вашему вниманию. С одной стороны, педагогическими теорией и методикой все шире и глубже обсуждалась проблема изучения местного материала, а, с другой, шла речь об использовании передовых методов обучения и воспитания. Этим требованиям как нельзя лучше способствовали тетради для организации самостоятельных работ учащихся, которые многие современные учителя почему-то ошибочно считают атрибутом УМК только конца XX – начала XXI вв. Первые рабочие тетради с печатной основой появились в России ровно сто лет назад, в 1913 г. Это были тетради по естествознанию и географии. Они являлись дополнением к имеющимся учебникам и распространенным в то время репетиционным (контурным) картам и атласам. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края, автором которой являлся Д.А. Марков, директор Саратовского учительского института, действительный член Таврической и Саратовской ученых архивных комиссий, Костромского научного общества по изучению местного края, вышла в свет в 1916 г.

На титульном листе указывались следующие данные: названия губернии, уезда, волости, города, села или деревни, в котором проживали и обучались учащиеся. Предлагаемая тетрадь представляла собой ряд вопросов, советов, указаний, относящихся к изучению истории местного края, и отвечала на запросы насущной потребности изучения истории, родиноведения, местного края в любом месте нашего обширного Отечества.

Автор-составитель тетради ставил следующие цели:

– *образовательные*. Учащихся и любителей местной истории перенести в минувшую местную историческую жизнь, воскресить перед ними образы деятелей родного края, сделать их свидетелями того, как в сложном историческом процессе постепенно создавалась и крепла жизнь родного края (необходимо пояснить, что в рассматриваемый период конца XIX – начала XX веков образовательные цели были обучающими, и были непосредственно связаны с изучением материала);

– *воспитательные*. Дать «приложение» творческой работе учащихся и любителей истории родного края.

Рецензентами тетради были Костромское научное общество по изучению местного края и Лекционная Подкомиссия по Саратовской Ученой Архивной Комиссии, которые одобрили появление составленного руководства по изучению местного края.

Учащимся и педагогам при работе с тетрадью давались следующие общие указания:

– *Обширность предлагаемой программы не должна была смущать собирателей материала по изучению местной истории, т.к. от них не требовалось дать ответы на все вопросы намеченной программы.*

– *Поощрялась запись сведений, не предусмотренных в тетради.*

– *Необходимо было точно воспроизводить язык и произношение лица,*

от которого записывается сведения.

– Названия местных озер, рек, курганов, кладов, археологических находок, памятников старины должны были быть записаны со значением ударений, в форме родительного падежа. Желательно было приведение объяснений названий, какое давало им местное население, и легенд, связанных с ними.

– Источником информации для заполнения тетради могли быть данные, полученные из губернских ученых архивных комиссий, губернских ученых обществ, земских и городских управ, волостных правлений, от священников, старожил.

Работа с тетрадью могла продолжаться через составление коллекций историко-археологического и этнографического содержания. Из собранного материала можно было организовать школьную выставку по следующим направлениям: книги по местной истории; портреты местных деятелей; картины и таблицы по местной истории; альбомы; журналы, содержащие материал по местной истории; открытки с видами; планы; монеты, медали и знаки; документы; разные предметы; работы учащихся и т.п. Материалы выставок могли служить фундаментом для создания школьного музея по местной истории.

Тетрадь объемом в пятьдесят четыре страницы, состояла из ряда разделов: Общие сведения. Поверхность изучаемой вами местности. Почва. Орошение. Климат вашей местности. Одежда, украшения знаки. Техника в народном быту. Пища и напитки. О природе вашей родины. О народонаселении вашей местности. Занятия, ремесла и промыслы. Торговля. Семейный быт. Суеверия и гадания. Народная медицина. Религиозные верования. Язык, грамотность и просвещение. Народная музыка. Историко-археологические сведения (о курганах и могилах, о пещерах, о кладах, о памятниках старины, о старинных грамотах, бумагах, книгах, о церквях, исторические сведения о вашей родине).

Задания по разделам были разнообразны. Так, например, при заполнении раздела «Поверхность изучаемой вами местности» необходимо было перечислить и дать характеристику местности: замечательных гор, холмов, равнин; указать красивые места вашей родины; в названиях необходимо было ставить ударения. Можно было делать зарисовки, фотографии и затем из них составлять коллекции и альбомы. В разделе «О народонаселении вашей местности», который занимал семь страниц, при составлении физического облика населения необходимо было перечислить этнические признаки: цвет кожи, глаз, волос, рост мужчин и женщин, описать идеал красоты у мужчин и женщин. При описании жилищ местности поощрялись не только указания их названий, но и создание моделей, а также чертежей и рисунков карандашами. Рекомендовалось узнать поверья, связанные с постройками (например, с воротами, дверями и проч.). Описание одежд, украшений касалось жителей местности всех возрастов (взрослых и детей). Их особенности отражали поверья и приметы по охране от болезней, «дурного глаза», привнесении счастья, удачи, силы, спасения в несчастье.

В разделе «Техника в народном быту» были задания о видах местного производства и способах обработки сырых продуктов из камня, рога, кости,

дерева, кожи, металлов, глины, волокнистых веществ и шерсти. Можно было перечислять, зарисовывать или составлять коллекции орудий труда, образцов изделий, сырья. Большое внимание уделялось анализу способов передвижения: на санях, волокушах, экипажах, лодках, судах и проч. Необходимо было описать дороги, мосты, плотины, каналы, переправы через реки, которые были в данной местности, т.е. описать пути сообщения.

При описании пищи и напитков, характерных для данной местности, предлагалось указывать продукты питания и кушанья, которые употреблялись в пищу в сыром, вяленом виде, и приготовленные при помощи огня. Обязательно описывалась праздничная и обрядовая пища, и сопутствующие им поведения людей (хозяев и гостей). Также необходимо было описать пищу по сезонам: постную, скоромную, летнюю, осеннюю, весеннюю, зимнюю. Предлагалось составить меню праздничных и будничных, постных и скоромных приемов пищи и употребления напитков (кваса, пива, меда, чая, сбитня и других). Предлагалось перечислить поверья, поговорки и молитвы, связанные с употреблением воды для питья; молитвы, причитания, поговорки в отношении еды и питья. Особое место в описании занимала солонка и обычаи и суеверия, связанные с солью.

Описание семейного быта касалось основных этапов жизни людей: младенчества, детства, отрочества, юности, зрелости и старости. Необходимо было выделить особенности занятий детей, развлечений молодежи (посиделок, хороводов), девичьих праздников. Отдельное место занимали задания по описанию сговора, благословения и свадьбы, новоселья, поминания усопших и всего семейного уклада.

Самый большой раздел тетради был «Историко-археологические сведения», который состоял из двадцати страниц. Он включал несколько подразделов: о крупных костях допотопных животных; о местах древних стоянок и поселений; о валах, городках или старинных укреплениях; о курганах и могилах; о пещерах; о кладях; о памятниках старины; о старинных грамотах, бумагах, книгах и проч.; о церквях и церковных древностях; исторические сведения о вашей родине.

В начале раздела давалось задание о нахождении в данной местности костей доисторических животных, например, мамонта (слона), носорога, оленя, тура, а также о местах древних стоянок и поселений. Если в окрестностях были найдены каменные наконечники, стрелы, топоры из камня, глиняная посуда в виде цельных горшков или черепков, каменных, косых или глиняных поделок, то их тоже можно было описать. Были задания, предполагающие характеристику древних валов, городков или старинных укреплений. Необходимо было описать их местоположение, материал, из которого был построен, остатки зданий, известные находки и старинные вещи. При заполнении подраздела «О курганах и могилах» автор-составитель просил описать их местоположение и размер, объяснить название, и охарактеризовать найденное при раскопках (оружие, горшки или черепки, монеты и проч.), расположение костей погребенных, имеющих знаки или изображений на скалах в пещерах.

При описании кладов предлагалось перечислить то, что в них находили (старинные деньги: русские или нерусские; золотые, серебряные или медные; старинное оружие), а также зарисовать монеты и по возможности составить коллекцию из найденных вещей.

Далее предлагалось перечислить памятники древности местности (древние церкви, развалины крепостей, замков, развалины монастырей, зданий, садов, опустевших сел, плиты с надписями и т.д.), а также указать время их сооружения, состояние внешнего и внутреннего вида и убранства, принадлежность этих памятников. Можно было зарисовать или сфотографировать эти памятники.

В подразделе «О старинных грамотах, бумагах, книгах» размещались задания о рукописях старинных грамот, указах, рукописных тетрадях и старинных документах, старых букварях и книгах. Нужно было описать сохранность внешнего вида и общее содержание, указать, какие в них содержатся исторические данные и черты местного быта прежнего времени. Если была возможность, предлагалось сделать с них точные копии или сфотографировать. Семь страниц тетради отводилось на задания подраздела «Об исторических сведениях о местности». Предлагалось собрать сведения о названии прежнем и современном населенного пункта, о первых поселенцах, о названиях районов, о географических и исторических объектах, о преданиях и поверьях, которые связаны с поселением.

Необходимо было связать отечественную историю с местной (представить предания и рассказы о прежних и старинных временах: о князьях, императорах, татарских нападениях, казаках, крепостном праве, о порядках при крепостном праве и проч.). Предлагалось выделить важнейшие события местной истории, указать, какое отношение они имели к отечественной истории и при каких государях совершались эти события (Дом Рюрика и Романовых), перечислить известных деятелей, которые родились в крае или были связаны родом своей деятельности с данной местностью. Одно из заданий было посвящено составлению хронологической таблицы по истории местного края и летописи событий, которые в данной местности происходят.

Как итог работы над разделом предлагалось на основании собранного материала составить общий очерк по истории местного края. В итоге тетрадь, заполненная сведениями по истории местного края, представлялась или преподавателю, или в местную ученую комиссию, или в другое какое-либо ученое общество.

Из вышеизложенного, можно сделать ряд выводов: 1) Исходя из анализа содержания тетради, следует, что краеведение изучалось комплексно, в единстве географического, культурно-бытового, экономического и исторического аспектов. 2) Данное пособие является универсальным, по которому можно организовать работу учащихся по изучению почти любой местности. По крайней мере, для организации краеведческой работы в нашем крае она подходит без каких-либо купюр. 3) В этой тетради, по сути дела, закодирована программа научно-исследовательской деятельности учащихся на длительный период.

Достаточно велик потенциал данного пособия в организации исследовательской деятельности современных учащихся. Реализовывать его можно вариативно. Самый простой способ – продублировать те действия учащихся с тетрадью, которые выполняли их достаточно далекие предки. Иными словами, выполнить те же задания, которые предлагались сверстникам почти сто лет назад. Второй вариант, который может быть предложен в качестве индивидуального, парного, группового или коллективного проекта, доработать тетрадь, включив новые разделы, задания, отражающие те изменения, которые произошли в крае за сто лет, а также современные методы обучения, например, ИКТ. Наконец, разделы тетради могут стать самостоятельными направлениями исследовательской деятельности в рамках научных ученических обществ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Марков Д.А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерев и К^о, 1916. 54 с.

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

РАЗРАБОТКА ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Е.В. Елисеева

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Анализируется творческий вклад В.А. Сухомлинского в разработку идей отечественной дидактики второй половины XX в. Анализ педагогического наследия В.А. Сухомлинского показал, что в своих дидактических воззрениях он обращался к идее гармонизации образовательного пространства, к созданию богатой стимулами и возможностями удовлетворения самых разнообразных интересов детства, отрочества, юности среды, созданной и совершенствуемой мыслями и чувствами воспитанников и воспитателей, где происходит процесс развития и становления человека, его самоопределение через различные виды деятельности.

Ключевые слова: *отечественная дидактика, В.А. Сухомлинский, гармонизация образовательного пространства, развитие познавательной активности и самостоятельности учеников.*

Образование в том виде, как оно сложилось к началу XXI в., является продуктом техногенной цивилизации. Исторически возникшие, укорененные в общественном сознании концептуальные установки на приоритетность в общем образовании прагматического рационального научного знания оттеснили в его содержании мир духовных исканий человеческих поколений. Тем самым человекообразующая сущность образования подменяется рыночными категориями. Утрачивается его исторический «корневой» смысл «образовывания человеческого в человеке», развития средствами культуры его духовного образа, что противоречит гуманистическим антропоцентрическим

тенденциям современного культурного развития (Л.А. Степашко). Между тем, именно с образованием связывается преодоление кризиса техногенной цивилизации. Ему в этих сложных условиях отводится роль созидания человека как субъекта собственной жизнедеятельности, активного, сознательного, конструктивно мыслящего члена общества, способного адаптироваться к социальным переменам, противостоять разрушительным тенденциям, использовать могущество своего интеллекта, свою нравственную убежденность в интересах добра, мира и созидания. Вопрос поставлен таким образом, что человек должен стать не только материалом и ресурсом социального производства, но и подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Чтобы понять, творчески-критически оценить проблемы, стоящие перед образованием в новых социокультурных условиях, необходимо обратиться к теоретическому опыту прошлого и определить, что может служить основанием эффективного реформирования и совершенствования образовательной системы страны. Отечественному научно-педагогическому сознанию всегда была свойственна тенденция – отношение к историко-педагогическому опыту как источнику современных исследований.

Историко-педагогическое осмысление дидактического опыта советского периода в аспекте современных образовательных парадигм дает, на наш взгляд, возможность позитивно решать проблемы, возникающие в инновационных процессах постсоветской педагогической науки и образовательной практики.

Педагогическое (дидактическое) наследие второй половины XX в. вызывало немалый интерес многих советских историков педагогики. К нему обращались такие признанные педагогической общественностью ученые, как Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин, Л.А. Степашко. В их трудах наряду с актуальными педагогическими проблемами рассматривались вопросы теории и практики образовательного процесса в массовых и опытно-показательных школах, анализировались теоретические основания организации учебно-воспитательного процесса. Рассматривались также вопросы, касающиеся дидактического содержания педагогической системы В.А. Сухомлинского.

Его мировоззренческие и ценностные позиции определялись своеобразным синтезом гуманистической педагогики с идеалами коммунизма, трактуемыми в общечеловеческом плане. Оригинальностью и своеобразием отличается вклад исследователя-практика в развитие теоретических основ советской педагогики. В.А. Сухомлинский как учитель и директор Павлышской школы на Украине высоко результативно сочетал в своей деятельности теорию и практику обучения и воспитания детей. Анализ его педагогического наследия показал, что в своих дидактических воззрениях он обращался к идее гармонизации образовательного пространства (органическое единство обучения и воспитания) как «природно-социо-культурной среде, богатой стимулами и возможностями удовлетворения самых разнообразных интересов детства, отрочества, юности, среде, созданной и совершенствуемой, украшаемой непрестанно руками, мыслью, чувствами воспитанников и

воспитателей» [3, с. 236], где происходит процесс развития – становления человека, его самоопределение через различные виды деятельности (учебная, трудовая, общественно-организаторская), естественное проявление чувств, осуществление замыслов. В дидактической системе В.А. Сухомлинского реализация идеи гармонизации образовательного пространства представляется возможной на основе ряда принципов.

Это принцип *природосообразности*, предполагающий в учебно-воспитательном процессе опору на возрастные особенности, возможности воспитанника как существа социального и духовного, развертывающего свои природно-индивидуальные свойства в конкретном социуме и определенной культуре; разумное руководство естественным процессом саморазвития воспитанника. Согласно В.А. Сухомлинскому, сам процесс обучения необходимо строить таким образом, чтобы он постепенно, в соответствии с возрастными возможностями учащихся, вводил их в круг знаний, развивал их творческую мысль, уверенность в своих силах, и вместе с тем был эмоционально окрашен, доставлял учащимся настоящую радость познания.

Принцип *единства обучения и воспитания*, предполагающий соблюдение единых требований школы, семьи ребенка, общественных организаций, с которыми он взаимодействует, а также единство системы методов, средств, форм обучения и воспитания. Согласно этому принципу, учебные пособия, программы выбираются в соответствии с определенными критериями, выработанными в соответствии с контингентом учащихся, социальными условиями их проживания, особенностями микроклимата в школе, городе, селе и т. д.

Принцип *гуманизации образовательного процесса*, обуславливающий ориентацию на ценности и интересы личности учащегося, признание ее приоритета, гражданских прав, предоставление ей определенной свободы для саморазвития, самовоспитания, самоопределения; возможности выбора поступка, линии поведения, ответственности за свой выбор; создание атмосферы доверия, творческого, делового сотрудничества между педагогом и учащимися, увлеченности коллективным трудом.

Принцип *связи обучения и воспитания с жизнью*, реализуемый в формировании отношений ребенка с окружающей действительностью, миром, природой, социальной средой, деятельностью людей. В соответствии с общей направленностью советской дидактики 60-х гг. В.А. Сухомлинский подчеркивал неразрывную связь усвоения знаний и активной практической деятельности по применению их в различных жизненных ситуациях. «Одна из важнейших задач школы, – писал он, – научить пользоваться знаниями». Таким образом, данный принцип предполагает, что знания, умения, навыки, полученные учащимися на уроке, должны иметь прямое отношение к предметам, явлениям окружающей действительности. Как отмечает В.В. Сериков, знания, полученные в учебном процессе, должны усваиваться с «полной ориентировочной основой их применения» [2, с. 93–95].

Принцип *активности и самостоятельности*, реализуемый в способностях учащихся к социальному действию, поступку, достижению

поставленной цели. Согласно данному принципу, развитие учащегося происходит только в его собственной активной деятельности при сопровождающей поддержке педагога с использованием разнообразных средств стимулирования гуманистической направленности.

Принцип разумного сочетания индивидуальных и коллективных форм и способов взаимодействия, предусматривающий возможность использования разнообразных форм общения педагогов и учащихся с учетом их достоинств и недостатков, и взаимодополнения элементами самостоятельной деятельности.

Особенность идеи гармонизации образовательного пространства в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского заключается в признании труда как основы развития «человеческой природы» в единстве физического, духовного, интеллектуального. Направляющим началом, приводящим в систему механизм интериоризации, обеспечивающим переход внешних проявлений личности школьника во внутреннее содержание (преобразование предметной деятельности в структуру внутреннего плана), выступает нравственный регулятив (стремление человека к познанию истины, изменения себя в соответствии с высшими социально значимыми ценностями), который рассматривался В.А. Сухомлинским как важнейшая духовная потребность, исходная основа его интеллектуального развития.

С этим природным даром приходит ребенок в мир, и на этом фундаменте выстраивается здание его образования. В связи с этим В.А. Сухомлинский писал: *«Что означает идея: труд – основа всестороннего гармонического развития? В практической работе с детьми и подростками это означает, что от труда идут крепкие нити к интеллектуальному, моральному, эстетическому, эмоциональному, физическому развитию, к становлению идейной, гражданской основы личности»* [5, с. 525]. По сути, главное заключается в том, что педагогически организованный труд выступает как ничем не заменимое средство обучения, воспитания и развития личности учащегося.

По мнению ученого-практика, уже в школьные годы должна практически решаться задача сближения труда умственного с трудом физическим [6, с. 125]. Трудовое воспитание, предполагающее сочетание умственного и физического труда, выступает в качестве одного из компонентов целостного учебно-воспитательного процесса. *«Гармония умственного и физического труда, – писал В.А. Сухомлинский, – вот благодаря чему можно воспитать у детей, подростков, юношей и девушек искреннее стремление быть умным, образованным, культурным»* [5, с. 48].

Трудолюбие в данном контексте выступает как важнейшая черта морального облика личности, а его воспитание предполагается как в процессе физического труда, так и в процессе интеллектуальной, эмоциональной, волевой жизни школьник. *«Как нельзя воспитать трудолюбие одними словами о труде, так нельзя воспитать его без серьезных умных слов»* [5, с. 125].

Поскольку обучение занимает главное место в жизни ребенка, то с него, доказывал талантливый педагог, и надо начинать трудовое воспитание. Рассматривая процесс овладения знаниями как напряженный, творческий умственный труд, В.А. Сухомлинский разработал определенную систему,

которая позволяет воспитывать у ребенка трудолюбие, вырабатывать у него вкус «к серьезному, настойчивому, усидчивому труду». В основу этой системы заложен принцип природосообразности, а также требование строить учебный процесс в соответствии с физическими и психическими возможностями природы ребенка, беречь умственные силы и нервную энергию детей, не допуская перегрузки. Именно с этих позиций рассматривался павлышским педагогом вопрос о трудностях в обучении и путях их преодоления.

Поэтому не случайно дидактические идеи В.А. Сухомлинского органично включаются в его концепцию о труде как первой внутренней потребности и долге каждого гражданина.

Выдвинув забытую в советской педагогике тех лет идею самоценности для личности общего среднего образования, ученый-практик выстраивал свою дидактическую систему на таких исходных основаниях, как переживание в учении человеческого достоинства, чувства уверенности и гордости, ощущение радости умственного труда. Превратив учение в радостный труд для школьников, по мнению В.А. Сухомлинского, можно решить задачу их всестороннего и гармонического развития. Важнейшим инструментом для достижения этой цели признается ощущение учащимися успеха в учении. Подлинно новаторским, как выражение универсальной педагогической ценности, воспринимается выстраданный и выношенный призыв учителя-гуманиста: *«Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении»*. Этот призыв он рассматривал как одну из первых заповедей школьного обучения, логически предполагающую его воспитательную направленность. *«...Жизнерадостное мировосприятие..., уверенность в своих силах, – писал он, – пробуждают новые родники памяти, мысли, сообразительности»* [5, с. 479]. В.А. Сухомлинский считал, что учение, как и «труд души», и духовная жизнь, – процесс индивидуальный, но протекающий в коллективе. Поэтому от учителя в данном случае требуется не только помощь в интеллектуальном труде, но и защита достоинства, чести ученика в детском сообществе. Особенно это необходимо тем ученикам, которые испытывают определенные трудности в обучении.

Тем самым ученый-практик обращал внимание на тесную взаимосвязь нравственного воспитания и обучения, формирование у школьников в процессе обучения высоких нравственных качеств; на важнейшее условие для достижения главной цели воспитания (всестороннее развитие личности) – взаимодействие двух главных *субъектов процесса обучения – учителя и ученика*.

Диалектика размышления В.А. Сухомлинского над рассматриваемой проблемой привела его к важным выводам-заключениям, на которых основывались его новаторские находки и открытия. Рассматривая обучение как динамическое явление, имеющее изначально большой потенциал развития, он отмечал, что все педагогические поиски, построения бессмысленны, если у ученика нет желания учиться.

По мнению ученого-практика, для того, чтобы ученик *хотел* учиться, он должен *уметь* учиться. Интерес поддерживается успехом, к успеху ведет интерес, а он (интерес), в свою очередь, порождает познавательную

активность и самостоятельность. Таким образом, интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха. *«Если перестанет гореть в учении интерес к нему, – пишет В.А. Сухомлинский, – учение превращается в тяжелое бремя, а то и в мучения: иссякает главный духовный источник роста человека, его полноценной духовной жизни, его успехов в жизни. И наоборот: все становится реальным и достижимым лишь тогда, когда человеку хочется учиться, когда в учении ... он чувствует радость и обретает человеческую гордость»* [5].

Ведущую роль в этом процессе приобретает умение читать, так как это одно из условий плодотворного умственного труда: *«Мысль лишь в том случае становится желанным трудом для человека, если он умеет, читая, думать и, думая, читать»* [5, с. 111].

Естественно, что при таком понимании учебного процесса, где чувства являются проводником знаний, приоритетная роль будет отводиться процессу учения. А преподавание будет рассматриваться как деятельность учителя по созданию духовной общности учителя и коллектива учащихся, где *«каждый урок становится искрой, зажигающей факел любознательности и моральных убеждений учащихся»* [7, с. 359]. Такой подход позволяет педагогу не сводить учение к накоплению знаний, к тренировке памяти, к отупляющей зубрежке, а добиться его понимание как частицы богатой духовной жизни, которая содействовала бы развитию личности ребенка, обогащению его ума [5, с. 109–110].

В свете рассматриваемой проблемы большой интерес представляют мысли В.А. Сухомлинского о необходимости достижения в процессе обучения единства логического и образного, этического и эстетического компонентов. По убеждению павлышского педагога, это является важнейшей дидактической задачей: *«Детям не нужно растолковывать, как понимать сущность того или иного поступка; когда идея и образ слиты воедино, ребенок прекрасно понимает идею»* [5, с. 217]. Вся практическая деятельность В.А. Сухомлинского была направлена на то, чтобы в процессе познания у школьника образовывался *«сплав мыслей и чувств»*.

Замечательным творческим открытием в области дидактики являются уроки мысли среди живой природы, которые ученый-практик назвал путешествиями к источнику живой мысли среди живой природы. На этих уроках дети учились не просто наблюдать, а думать, устанавливать причинно-следственные зависимости, описывать их. О них подробно рассказано в книгах *«Сердце отдаю детям»*, *«Павлышская средняя школа»*.

Педагог пришел к выводу о том, что ребенок теряет интерес к учению в том случае, если оно находится в отрыве от его духовной жизни. Развитие воображения, памяти, чуткой эмоциональной реакции на явления окружающего мира он связывал с любовью ребенка к природе, к своей семье.

Труд как основа воспитания нового человека в теории и практике Павлышской школы наполнялся необычными для советской педагогической мысли личностной направленностью и духовно-нравственным содержанием.

Таким образом, в педагогической системе В.А. Сухомлинского, наряду с традиционной для советской педагогики установкой на всестороннее развитие

учащихся через осуществление умственного, нравственного, трудового, эстетического, физического, идейно-политического воспитания, появляется особая «внутренняя сторона» – (развитие «внутреннего мира» в бытии человека), – движение личности к «полной духовной готовности».

Обучение у В.А. Сухомлинского раскрывается как единство познания, развития и воспитания в системе межличностного взаимодействия учителя и ученика в рамках учебно-воспитательного процесса. Они (преподавание и учение) рассматриваются автором сквозь призму «человеческой любви, одухотворенной глубоким знанием «человеческого», пониманием всех слабых и сильных сторон личности, предохраняющей от безрассудных поступков и вдохновляющей на поступки честные и благородные» [8, с. 19].

Дидактическая система В.А. Сухомлинского может быть проанализирована как система принципов и идей концептуального характера, отражающих во многом оригинальный и творческий опыт, которые получили дальнейшее развитие в 80-х – 90-х гг. XX в. Особую актуальность и значимость в современных условиях реформирования системы образования приобрели идеи В.А. Сухомлинского о личностно-развивающем подходе к обучению; развитии познавательной активности и самостоятельности; творческом подходе к овладению знаниями; созданию оптимальных условий учебной деятельности для каждого ученика; содействии проявлению индивидуальности в условиях коллективного обучения. Также актуальными признаются положения о том, что только в процессе искания, активного интеллектуального труда, самостоятельного преодоления трудностей возбуждается творческая мысль. Что процесс поиска неординарного решения, сопровождающийся проявлением добрых чувств и переживаний, приносит не только интеллектуальные, но и эмоциональные, эстетические положительные изменения в сознании учащихся и приучает их к труду, создает надежную гарантию превращения знаний в убеждения. Именно в способности школьника выходить на уровень опыта творческой деятельности усматриваются признаки полноценного развития личности в целом.

Одна из бесспорных заслуг талантливого педагога в дидактическом аспекте заключается в изучении, анализе причин диспропорции между теоретическими знаниями и практическими умениями школьников.

Педагогическое творчество В.А. Сухомлинского, по сути, альтернативное официальным установкам в образовании, наиболее ярко отражало новые ценностные ориентации, проявившие себя, благодаря эпохи оттепели.

Приняв идею всестороннего развития личности как цель воспитания, которая была ориентирована на человека как социальное существо, на интересы общества (при игнорировании природной сущности человека, его индивидуальных интересов), В.А. Сухомлинский наполнил его гуманистическим содержанием, непреходящими ценностями общечеловеческой значимости. По сути, он «восстанавливал» (Л.А. Степашко) целостность личности в единстве природного и социального, духовного и физического, общественного и индивидуального.

Значимо то, что в советской педагогике им были поставлены вопросы о

таких личностных ценностях, как жизнь человека и смысл жизни, семья и брак, доброта и милосердие, совесть, способность понимать другого человека, о подготовке ребенка к жизни как борении добра и зла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.
2. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / Педагогическая наука – реформе школы. М.: Педагогика, 1988. 193 с.
3. Степашко Л.А. Философия и история образования: учеб. пособие. М.: МПСИ; Флинта, 1999. 272 с.
4. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. 246 с.
5. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 560 с.
6. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. Т. 2– 384 с.
7. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1981. Т. 3. 640 с.
8. Сухомлинский В.А. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. 224 с.

Об авторе:

ЕЛИСЕЕВА Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (68000, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68), e-mail: Nikeliseeva@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАДАННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ «ЮНОГО ЧЕЛОВЕКА» В ТРУДАХ М.М. РУБИНШТЕЙНА

Ю.В. Музыка

ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт
МВД Российской Федерации», г. Хабаровск

Показано, как в трудах М.М. Рубинштейна обосновывается зависимость воспитания молодого поколения от социально-заданных факторов. Анализируются концепты «воспитание», культурный и воспитательный идеал.

Ключевые слова: *воспитание, психология личности, педагогический процесс, социальная личность, индивидуальная личность, культура, культурный идеал.*

К числу учёных, психолого-педагогическое наследие которых не оценено в должной мере, относится русский и советский психолог, педагог и философ Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878–1953). Педагогом было создано большое количество научных и публицистических трудов, которые внесли, по нашему мнению, значительный вклад в современную педагогическую науку. Ученый занимался вопросами социальной психологии, педагогической психологии, психологии детства и юношества.

Опираясь на труды М.М. Рубинштейна, покажем, как педагог пытался понять сущность воспитания и степень свободы и зависимости воспитания юного поколения от внешних факторов.

Свои взгляды на воспитание юного поколения М.М. Рубинштейн

изложил в работах по философии, истории педагогики, психологии личности, педагогической и возрастной психологии: «Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики» (1912), «Детские игры и их социально-жизненное значение» (1912), «Педагогика или педагогическая психология» (1912), «Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики» (1912), «Нравственный характер и пути к его воспитанию» (1913), «Об эстетическом воспитании детей» (1914), «Кризис семьи как органа воспитания» (1915), «Общественное или семейное воспитание» (1916), «История педагогических идей в её основных чертах» (1922), «Психология, педагогика и гигиена юности» (1926) и др. В этих работах М.М. Рубинштейн уделял особое внимание вопросу воспитания юного поколения, «тяжелому практическому вопросу», поскольку считал, что недооценка «воспитательного воздействия» на молодежь начала XX в. объясняется, с одной стороны, узким пониманием педагогами «воспитания и его форм», с другой стороны «педагогическим легкомыслием» педагогов, работающих с «отрочеством и юностью» и имеющих «крайне слабое представление о психологии этого возраста – возраста поразительно быстрых смен, резких колебаний, крайностей, самой ответственной поры» [8, с. 9].

Воспитание по М.М. Рубинштейну – помощь в развитии ребенка, содействие гармоничному созреванию его личности, «соответствующая подготовка к жизни», которая представляет важность и для социума, и для государства. Общество не может существовать без индивида, но и индивид как человеческая личность не мыслим вне общества. Педагог подчеркивает, что в вопросах воспитания не должно быть места модным решениям, поскольку его задача – помощь в рождении «настоящего человека». Вслед за Ж.Ж. Руссо М.М. Рубинштейн утверждает, что человек рождается дважды: физически – с появлением на свет и духовно – в пору своего полового созревания, «... сам юный человек всем своим существом говорит нам, что он нуждается в особо бережном отношении к себе». [8, с. 9]

М.М. Рубинштейн подчеркивает, что ребёнок – это «личность, которая ждет соответствующе благоприятных условий, чтобы развернуть во всей своей полноте заложенное и ней богатство» [2, с. 49]. Соответственно воспитание у М.М. Рубинштейна преследует две цели: сознательное воздействие объективно-социального порядка и помощь в гармоничном созревании личности.

Уделяя большое внимание воспитанию ребенка, М.М. Рубинштейн также занимается вопросами воспитания юношества. В своих взглядах на проблему воспитания отрочества М.М. Рубинштейн выступает против мнения большинства педагогов своего времени о том, юные люди – уже не дети, они приближаются к психологии взрослых людей и нет необходимости в специальном изучении этого возраста [8 с. 7]. Юность, – считает ученый, – пора рождения настоящего человека, воспитывать которого нужно вовремя.

В духе своего времени М.М. Рубинштейн рассматривает воспитание как педагогический процесс, который базируется на врожденных свойствах ребенка и подчиняется социальным и культурным факторам. Следовательно,

воспитание – «могучий фактор», связанный у М.М. Рубинштейна с понятиями культуры, культурного идеала, идеала воспитания.

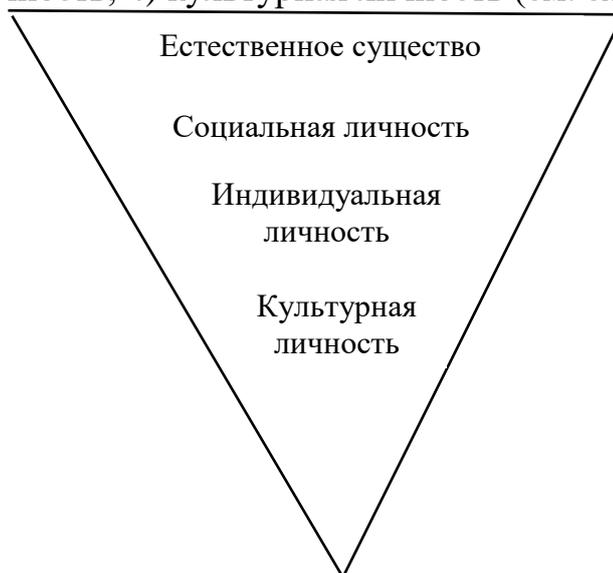
Идеал для М.М. Рубинштейна – «конечная цель в мировоззрении, которое способно охватить интересы ценной личности» [7, с. 108]. Идеал – подготовка к жизни, в центре которой стоит идея культурно-творческой индивидуальной, ценной личности.

Культура для М.М. Рубинштейна – условие индивидуального развития человека, воспитывающее «характер воли или жизни будущей личности». Для воспитания личности важное значение имеют культурные идеалы.

Культурный идеал – воспитание человека, который должен соответствовать социальным требованиям, требованиям культуры, стремиться к совершенству, приближаться к идеальным ценностям, которые ученый именовал «творчеством сущности – освобождением от власти времени в мире культуры». Следовательно, «...над человечеством стоят общечеловеческие культурные идеалы, для которых важно воспитание личности» [6, с. 7].

Высший культурный идеал воспитания – индивидуально-развитая личность. По сути, педагогом актуализируется проблема поиска идеала, отвечающего с одной стороны подлинным и непреходящим ценностям, а с другой стороны – тем вызовам и запросам, которые диктуются социокультурной реальностью.

И.В. Гребешев, исследуя работы М.М. Рубинштейна, отмечает, что теоретические положения последнего в педагогике относительно воспитания юношества детерминированы рассмотрением юного человека с позиции принадлежности последнего к природе, индивидуальному укладу, социуму и причастности к определенной культуре. Основываясь на работах М.М. Рубинштейна, он выделяет 4 типа развития «настоящего человека» в зависимости от приближения ее к культурному идеалу воспитания: 1) естественное существо (часть природы); 2) социальная личность; 3) индивидуальная личность; 4) культурная личность (см. схему).



Культурный идеал воспитания

Схема. 1 – Воспитание «настоящего человека»

М.М. Рубинштейн подробно останавливается на описании отдельных составляющих будущей личности, т.к, по его мнению, она (личность) «слагается из самых разнообразных элементов». М.М. Рубинштейн уравнивает понятия «личности и «настоящего человека». По утверждению ученого, задача педагога и педагогики состоит в том, чтобы «указать средства и пути к воспитанию человека, как телесно и духовно всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-нравственной силы».

Как мы уже упоминали выше, воспитание по М.М. Рубинштейну базируется на врожденных свойствах ребенка и подчиняется социальным и культурным внешним факторам.

Остановимся на внешних факторах более подробно.

Внешние факторы (они же факторы «сознательно-организованного воздействия») – это школа, культура, общество и государство, под влиянием которых «юношество выковывается». Внутренние факторы (они же факторы «бессознательно-организованного воздействия» – «мера жизни», среда, условия). М.М. Рубинштейн ставит под сомнение мысль своих современников о том, что отрочество должно идти под бессознательным воздействием социального окружения и своего разума. «Маленький индивид» нуждается в помощи и воспитательном воздействии со стороны внешних факторов. Педагог подчеркивает, что внешние и внутренние факторы воздействия на личность могут быть как положительными (культура, общественные организации, семья), так и отрицательными (среда, материальные условия, рутина – «фактическая наличность жизни»).

Рассмотрим более подробно влияние школы, общества и культуры как сознательно-организованных, заданных факторов, оказывающих влияние на воспитание.

Рассуждая о школе, педагог отмечает, что последняя нивелирует мужскую и женскую психику ребенка. Школа создает «равенство духа», поэтому является большим антикультурным фактором. По мнению педагога, «равенство духа» является смертью для культуры. Культуре может служить только индивидуально-развитая личность, поскольку культура является высшей сокровищницей человеческого духа. Идеалом педагогики является развитие индивидуального духа у ребенка, насколько позволяют условия совместной жизни.

Рассматривая вопрос о об индивидуально-развитой личности, педагог размышляет о влиянии общества на воспитание.

Педагог акцентирует внимание на том, что на воспитание мальчиков и девочек очень сильное влияние оказывает социальная заданность жизни, в которой они воспитываются. Объяснение этому М.М. Рубинштейн видит в специфической стороне жизни обеих половин человечества на протяжении истории, а также в разных источниках идеала у мальчиков и девочек. Девочки воспитываются с учетом субъективных знаний. Они черпают свои идеалы из круга семьи, придают больше внимания личным отношениям. Мальчики ищут свои идеалы в широкой общественной жизни, поэтому они быстрее

развиваются до индивидуально-развитой личности. Общество по Рубинштейну является основным средством воспитания. «Настоящий человек», как мы уже отмечали выше, не мыслим без общества. Изоляция человека от общества препятствует его дальнейшему развитию. Интересна мысль М.М. Рубинштейна о том, что семья, как основная организация для передачи жизненного опыта нуждается в «замене или дополнении ... факторами, в которых будет содержаться признак коллектива или сообщества». [6, с. 22]

Высшая школа, по мнению педагога должна давать ответы на вопросы, которые «задает юношество», учитывать потребности и запросы юности. К сожалению, школа не всегда отвечает жизненным запросам юношества.

Чтобы определить потребности молодежи начала XX века М.М. Рубинштейн проводит анкетирование молодых людей, с которыми работал во время исследования. Свои изыскания он строит на «очень ценном материале - воспоминаниях отрочества и юности». Исследование включало 16 вопросов, которые ученый задавал молодым людям, причем просил их ответить с «наибольшей искренностью». Ответы давали студенты из двух высших заведений города Москвы. Особо М.М. Рубинштейн отмечает, что группы при опросе были благоприятно настроены, поскольку это были молодые люди, с которыми ученый непосредственно работал.

Приведем несколько вопросов из анкеты педагога:

- 1) Как переживали вы переход от детства к отрочеству (физически)?
- 2) Каковы были ваши мысли, идеалы и интересы тогда?
- 3) Стремилась ли вы к самостоятельности и как вы отнеслись к воздействию на вас взрослых?
- 4) Стремилась ли вы тогда к эстетике и в какой форме, к сцене, стихам?
- 5) Стремилась ли вы в ту пору подражать кому-нибудь и кому именно?
- 6) Было ли у вас стремление в ту пору к чему-нибудь необычному?
- 7) Увлекало ли вас тогда чтение и какое?
- 8) Какой мир интересовал вас тогда внешний или внутренний, какая область (личная, общественная, политическая, религиозная и т.д.)
- 9) Какое было ваше умственное развитие в отрочестве и юности?
- 10) Какие нравственные понятия были у вас в то время (строгость, требовательность, максимализм, проповедничество и т.д. и наоборот? и др.

Проводя исследование, М.М. Рубинштейн приходит к выводу, что отроческий возраст со своей стороны под «давлением жизни и новых вкусов и интересов» предъявляет свои требования к школьному образованию, которая школа недостаточно учитывает. По М.М. Рубинштейну, высшая школа, оказывая свое сознательно-организованное воздействие должна давать ответ на существенные вопросы молодежи и их потребности.

Ученый подчеркивает, что для педагогики юный человек представляет собой интерес как «целостное строение, сложенное из душевных явлений». Если педагог не учитывает всех сторон юношества, то между педагогической теорией и педагогической практикой (жизнью) никогда не установится полного понимания.

По мнению М.В. Богуславского, значительная заслуга М.М. Рубинштейна состояла в «разработке аксиологических подходов к созданию общеметодической модели педагогического процесса трудовой школы, включившей в себя такие ценностные ориентации, как учет идеалов времени» [1 с. 16]. М.М. Рубинштейн признавал юного человека «высшей ценностью», признавал его права на самоопределение, самореализацию, саморазвитие. Ученый выделял несколько внешних факторов воспитания: обусловленность воспитания наследственностью; изменчивость свойств и качеств юного человека под воздействием среды, школы, общества, культуры и внутренних стимулов личности. Юный человек мыслится ученым как уникальность, самоценность с одной стороны, с другой стороны, как объект, подчиненный внешнему влиянию (со стороны образовательной системы, других субъектов педагогического процесса, педагогических отношений).

Свобода юного человека заключается в его способности самостоятельно принимать решения относительно его природных потенциалов и возможности не только «бороться» за их проявление, но и «творить» самого себя. Учёный призывал руководствоваться в воспитании молодого поколения следующими принципами: активности (предполагающим активную позицию субъекта воспитания в процесс формирования своей личности), жизнедеятельности (обнаружение и проявление личностных возможностей), рассмотрения индивидуальных особенностей личности (учёт в воспитании индивидуальности воспитанников).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М.В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XX века // Теоретические и прикладные проблемы педагогической антропологии: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (18-20 октября 2006 г., СГПИ) / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шуанов. Ставрополь, 2006.
2. Гребешев И.В. Философия воспитания и образования М.М. Рубинштейна // Вестн. РУДН. Серия: Философия. 2014. №3. С.88–92.
3. Гоман Л.А. Антрополого-гуманистическая сущность педагогической теории М.М. Рубинштейна (1878–1953): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2000. 215 с.
4. Толубаев Ж.О., Мадмуратова З.Г. Особенности этнопедагогических идей в воспитании молодого поколения // Синергия. 2016. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-etnopedagogicheskikh-idey-v-vospitanii-molodogo-pokoleniya> (дата обращения: 25.02.2018).
5. Иванов Д.В. Становление педагогической концепции М.М. Рубинштейна в первой четверти XX в.: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999. 185 с.
6. Рубинштейн М.М. Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики. М.: Тип. Т-ва Кушнерев и К°, 1912 38 с. Отт. из журнала «Вестник Воспитания» (1912 г. №5).
7. Рубинштейн М.М. Идея личности как основа мировоззрения: критичес.-филос. очерк. М.: Тип. С. А. Кинеловского, 1909. IV, 124 с.
8. Рубинштейн М.М. Психология, педагогика и гигиена юности. М.: Кооперативное издательство «МИР», 1926. 263 с.
9. Рубинштейн М.М. Общественное или семейное воспитание. М.: Типография товарищества «ЗАДРУГА», 1918. 99 с.
10. Рубинштейн М.М. Детские игры и их социально-жизненное значение // Вестн. воспитания. 1912. Кн. 8.
11. Рубинштейн М.М. Педагогика или педагогическая психология // Вопр. философии и психологии. 1912. № 3.
12. Рубинштейн М.М. Педагогика без педагогики // Вестн. воспитания. 1913. № 6. С. 114–127.

13. Рубинштейн М.М. Нравственный характер и пути к его воспитанию // Вестн. образования. 1913. № 2. С. 1–62.
14. Рубинштейн М.М. Об эстетическом воспитании детей // Вестн. воспитания. 1914. № 1–2. С. 29–81.
15. Рубинштейн М.М. Университет и воспитание (Речь, произнесенная на заседании студенческого научно-педагогического кружка при Московском университете 14 октября 1914 г.) // Вестн. воспитания. 1914. № 9. С. 69–94.
16. Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. М.; Л.: Моск. акционер изд. о-во, 1926. 126 с.
17. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей (Общедоступные курсы по дошкольному воспитанию. Лекции чит. в Моск. гор. ун-те А.И. Шанявского). М.: Практические знания, 1915. 130 с.
18. Юдина Н.П. Отечественная педагогика рубежа XIX – XX веков через призму гуманистической традиции: статика и динамика // Вестн. Оренбург. ун-та. 2004. № 12. С. 28 –33.
19. Юдина Н.П. Отражение идеала личности и общества в профессиональных педагогических ценностях: исторический аспект // Культура педагогического труда в XXI веке: материалы Всерос. науч. конф. Хабаровск: ДВГУПС, 2004. Т. 2.

Об авторе:

МУЗЫКА Юлия Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт МВД России», аспирант Тихоокеанского государственного университета, e-mail: Juliamuzyka@yandex.ru

**РОЛЬ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
МАЛОЧИСЛЕННЫХ КОРЕННЫХ НАРОДНОСТЕЙ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА**

Н.А. Рачковская

ГБОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

О.С. Стефаненко

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», г. Магадан

Поднимается проблема сохранения культурного наследия малых коренных народностей Дальнего Востока. Важным условием существования и развития этноса, признаком его самобытности является родной язык. В связи с этим языки малых коренных народностей должны быть охраняемы как важнейшее достояние этноса, препятствующее нивелированию его культурных особенностей и полной ассимиляции культуры этноса с другими культурами. В настоящее время вузы Дальнего Востока, готовящие специалистов педагогических специальностей, ориентированы на подготовку кадров, способных успешно осуществлять профессиональную деятельность с учетом специфики этносоциокультурного пространства Дальнего Востока, поэтому в вузы привлекаются носители языка, создается языковая среда, выпускается специальная литература, стимулируется интерес молодежи к культуре и языку малых коренных народностей.

Ключевые слова: *малочисленные коренные народности, этносоциокультурные особенности, Дальний Восток России, родной язык, высшее педагогическое образование.*

Одной из важных страниц тысячелетней истории Российского образования явилось распространение христианского вероучения и открытие образовательных учреждений среди инородцев на дальневосточной окраине России в XIX в. В России в XIX в. коренные малочисленные народы Дальнего Востока вели оседлый и кочевой образ жизни, общественный строй которых характеризовался наличием родовых отношений.

Миссионерское служение на Аляске (в Русской Америке, 1824 г.), Камчатке, Якутии, Дальнем (Приморье, Приамурье) и Крайнем Северо-Востоке (Магаданская область, Чукотка) было связано с деятельностью священника Ивана Евсеевича Попова-Вениаминова, ставшего митрополитом Московским и Коломенским (5 января 1868 г.), святителем Иннокентием (Вениаминовым), одним из самых одаренных государственных и церковных деятелей, трудами которого Россия укрепляла свои позиции на Тихоокеанском побережье в XIX в. Двадцать восемь лет жизни святитель Иннокентий (Вениаминов) посвятил распространению и укреплению христианства, а также развитию образования на далеких землях Северо-Востока Российской империи (в настоящее время это территории Якутии, Чукотки, Магаданской (бывшей Охотской) и Амурской областей, Приморского, Хабаровского и Камчатского края).

Следует отметить, что имя святителя Иннокентия очень значимо для Северо-Востока России, особенно для жителей Магаданской области и Чукотки, так как здесь он был первым архиереем. Обозревая свою епархию во время поездок-путешествий, святитель посещал территорию селений Ола, Армань, Гижига, Тауйск, Тахоямск, Ямск, Гарманда, где осуществлял осмотр приходов, способствовал выделению ассигнований на ремонт и строительство новых церквей и часовен, совершал богослужения и благодарственные молебны, освящал храмы, наставлял священство относительно организации «Анадырской» миссии, обучения детей и взрослых в церковно-приходских школах [2, с. 124].

Осознавая необходимость духовного и культурного просвещения местных жителей, совместно с толмачами из алеутов и креолов, Иннокентий занимался переводами духовно-нравственной литературы. В результате многолетней работы Священному Синоду были представлены первые переводы Букваря и ряда богослужебных текстов, которые были разрешены к употреблению в качестве учебных пособий на Дальнем Востоке России.

Христианство и, соответственно, образование и просвещение, по свидетельству церковных и светских историков, распространялось на Дальнем Востоке не достаточно стремительно и широкомасштабно. Это было обусловлено тем, что принятие христианства является процессом глубоко личностным, который не завершается одним фактом крещения. В 1841 г. епископ Иннокентий Вениаминов настоятельно рекомендовал миссионерам Крайнего Северо-Востока: «К сподоблению Святого Крещения инородцев приступать не ранее, как они будут научены тобою... предметам веры и закона, и когда сами изъявят на то свое согласие» [4, с. 147].

Главной целью поиска новых средств влияния на коренное население окраин было убеждение российского общества, что население должно стать частью российской культурной общности. Этим был обусловлен процесс обращения инородцев в христианство. С тех пор на Дальнем Востоке постепенно начали распространяться общероссийская культура и русский язык, нередко в ущерб традиционному укладу жизни и языкам малых коренных народностей.

Процесс распространения христианства и образования на Дальнем Востоке обнаружил достаточно интересную тенденцию – необходимость формирования у представителей культурного большинства российского общества понимания, уважительного и толерантного отношения к представителям коренных малочисленных народов Дальнего Востока. Эта тенденция актуальна и сегодня, что побудило нас обратиться к вопросу о происхождении и закреплении в обществе этнических «ярлыков» и стереотипов, под которыми традиционно понимают устойчивые и довольно распространенные в обществе представления о культуре, интеллектуальных и физических качествах представителей различных этнических групп.

Научные исследования (К. Изард, И.С. Кон и др.) констатируют, что географические и природные условия жизни во многом обуславливают особенности ментальности, психического строя личности, в частности, экстраполируются на эмоциональную сферу человека, определяют его эмоциональную экспрессию, которая не всегда понятна стороннему взгляду представителей другой, европейской культуры.

Например, из-за суровых условий жизни на протяжении веков сформировалась яркая эмоциональность народностей, населяющих Камчатку. Коряки, ительмены, чукчи обладают веселым, жизнеутверждающим нравом. Г. Стеллер писал, что коряки говорят на своем языке необычайно громко, сопровождая свою речь шумом и криками, «их варварским пляскам соответствуют не менее дикие крики. Стоит им начать, как они уже приходят в такое неистовство, что пот льет с них ручьями» [9, с. 61]. У ительменов принято исполнять «танец, при котором все мужчины прячутся по углам, один из них выскакивает вперед и начинает бешено колотить себя в грудь, по бедрам, хлопать в ладоши, махать руками над головой, вертеться на одном месте» [9, с. 61], некоторые танцы у коряков и ительменов длятся по двенадцать – пятнадцать часов, с вечера до самого утра. Быть экспрессивными и переживать преимущественно позитивные эмоции коренных жителей Дальнего Востока заставляет суровый климат: иногда дом заметает снегом, и поневоле нужно веселиться, пока не разгребут и не очистят входа. Кроме того, склонность испытывать преимущественно положительные эмоции является своего рода психологическим антидепрессантом, способным противостоять жестким природным условиям.

С указанными психоэмоциональными особенностями представителей малых коренных народностей необходимо знакомить будущих учителей, которым предстоит работать в Дальневосточном регионе. Студентов надо просвещать относительно влияния природно-климатических условий на эмоциональный склад детей, тогда шалости корякских школьников будут восприниматься не как проявление злого умысла, а как сформировавшаяся на протяжении веков и переданная последующим поколениям особенность эмоциональной сферы [6].

Данная информация может подаваться на занятиях как парциально, так и в виде спецкурса «Эмоциональная культура будущего учителя», который на протяжении многих лет читался в стенах Камчатского государственного

университета им. Витуса Беринга [7]. Цель спецкурса состоит в том, чтобы подготовить будущих учителей к успешному осуществлению профессиональной деятельности в регионах с этнически неоднородным составом населения и высоким уровнем природного и техногенного риска.

Кроме того, необходимо основательно знакомить будущих учителей с культурными особенностями малочисленных коренных народов Дальнего Востока, тем более, что сейчас, как отмечают философы и психологи, констатируется значительное повышение интереса к этносоциокультурным аспектам бытия, поскольку это способствует ощущению укорененности и развитию идентичности личности. Так, еще в детских садах Магаданской области на занятиях детям рассказывают о быте и культуре жизни коренных народов Северо-Востока России. На уровне дошкольного образования было разработано содержание интегрированных занятий по изобразительной деятельности, знакомящее детей с произведениями декоративного искусства коренных народов Крайнего Севера, произведениями живописи и детской литературы писателей Северо-Востока России. Содержание комплексных занятий включено в региональную образовательную программу «Северячок» для дошкольных образовательных организаций Магаданской области.

Важнейшим признаком существования этноса, проявлением его самобытности является родной язык. В связи с этим языки малых коренных народностей должны быть оберегаемы как важнейшее достояние этноса, препятствующее нивелированию его культурных особенностей и полной ассимиляции культуры этноса с другими культурами. Языки этнических меньшинств Сибири и Дальнего Востока условно можно классифицировать на «четыре основные группы: 1) языки обучения; 2) языки как предмет изучения; 3) младописьменные языки; 4) бесписьменные языки» [5, с. 41]. Оказавшись в городе, вчерашний представитель коренной народности начинает использовать родной язык лишь в общении с родственниками, а за пределами семьи вынужден говорить на языке большинства. Когда человек проживает в однонациональной среде, он редко задумывается о роли своего родного языка.

Состояние преподавания языковых дисциплин в национальных регионах России вызывает большую тревогу у тех, кто заинтересован в полноценном образовании подрастающего поколения. Многие выпускники школ, расположенных в условиях национально-русского двуязычия, не освоили в достаточной степени ни родной, ни русский язык, не достигают в полной мере программного уровня по иностранному языку. Еще хуже обстоят дела в районах, где коренной язык не является распространенным языком обучения.

Так сложилось исторически, что языком межнационального общения и единения в России может быть только русский. Идея единого подхода к языковым дисциплинам заключается в том, чтобы все представители малых коренных народностей, проживающих компактно в тех или иных регионах, имели возможность изучать родной, русский и один из иностранных языков: ни один из них не должен выпасть из школьного расписания. Это становится социально-экономической необходимостью в условиях перехода к новым экономическим отношениям и выхода на мировой экономический рынок [8].

Сегодня во многих регионах пытаются сохранить и возродить преподавание родного языка национальных меньшинств в школе, но все-равно академических часов недостаточно для полноценного освоения языка. Необходимо вовлекать взрослых, издавать учебники, стимулировать интерес, что представляется очень сложной и кропотливой работой. Налаживание преподавания осложняется поиском квалифицированных учителей из среды коренных народов. К тому же необходимо решать жилищный вопрос, продумывать расходы на финансирование преподавания родных языков. Экономические и организационные проблемы приводят к тому, что кардинальное решение этого вопроса затягивается, хотя в местах традиционного проживания коренных народностей, в школах и учреждениях дополнительного образования стихийно, часто на общественных началах продолжается преподавание родных языков.

Нередко это происходит по формальному принципу. Гораздо проще сообщить – да, мы преподаем, факультативно, все, кто хочет – изучает. При этом не вызывает сомнения, что нужно принимать более существенные меры для возрождения дела. В качестве примера можно использовать передовой опыт, когда дети изучают родной язык в начальной школе, а в старших классах часть предметов ведется на родном языке. Это буквально несколько субъектов, единицы учебных заведений с такой возможностью в муниципальных образованиях, где локально проживают коренные народы с достаточным количеством учителей родного языка и где общественность может повлиять на этот процесс [3]. И, тем не менее, преподавание родного языка необходимо налаживать.

Оптимальный путь решения проблемы видится в привлечении молодежи из коренных народностей в педагогические вузы, сейчас активно разворачивается работа в этом направлении. Но, к сожалению, в настоящее время молодежь из коренных малочисленных народов Крайнего Севера и Дальнего Востока все меньше проявляет интерес к изучению родного языка. Так, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный государственный университет» ранее готовило специалистов по направлению «Русский и родной язык», однако набор на такую специальность был очень низкий, в связи с чем отделение пришлось закрыть.

Это отражение общей тенденции. Современные этнопсихологические исследования утверждают, что в обществе довольно распространенной является ситуация, когда подростки и молодые люди, зная о своих субкультурных особенностях, не хотят их обретать, а, напротив, стремятся нивелировать свою этническую идентичность. Причины этого видятся в следующем: во-первых, сегодня в обществе констатируется неравноправие этнических групп во многих сферах жизнедеятельности; во-вторых, представители этнических меньшинств нередко сталкиваются с предрассудками и дискриминацией со стороны культурного большинства, наносящими большой удар по их самооценке; в-третьих, молодые люди из этнических меньшинств на пути обретения этнической идентичности зачастую вынуждены преодолевать конфликт между ценностями своего

субкультурного сообщества и культурного большинства. Очевидно, что это наносит ущерб формированию идентичности личности.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время на территории Дальневосточного федерального округа вузы пока не выпускают специалистов, готовых к преподаванию языков малочисленных коренных народностей. Но такая потребность существует, и этот вопрос находится на контроле региональных министерств образования и правительств областей.

Следует подчеркнуть, что речь идет не о полной культурной автономии малочисленных коренных народностей в системе образования. В соответствии с данными исследований Т.Г. Харамзина и Н.Г. Хайрулиной, только третья часть аборигенных жителей округа разделяет позицию полной национальной автономии в системе обучения [10, с. 36]. Более того, история развития образования на Дальнем Востоке знает примеры позитивного преодоления этнокультурной замкнутости. Так, в начале XX в. при ликвидации неграмотности использовалась система «Красный Чум» – кочевые учреждения культуры, открытые в СССР на Дальнем Востоке для ликвидации неграмотности у коренного малочисленного населения. Это были первые организации, в которые входили работники культуры, библиотекари, учителя, специалисты соцзащиты, милиционеры. Тогда ликвидировали неграмотность даже среди взрослых и попутно решались многие социальные вопросы. Благодаря первым чумам на Ямале, в Нарьян-Маре, Таймырской тундре у кочевников-оленьеводов удалось победить первую неграмотность, потом уже образовались небольшие школы для начальных классов в поселках, со временем эта тенденция распространилась к крупным городам [3]. Безусловно, представители малочисленных коренных народностей, имея этносоциокультурную самобытность, являются полноправными членами российского общества и с необходимостью должны интегрироваться в него.

Вместе с тем, учитывая этническую специфику и традиционные формы уклада жизни северных народов, необходимо развивать собственную систему образования для коренных малочисленных народностей Дальнего Востока. Значительную роль в воспитании и возвращении национальной интеллигенции играет высшее педагогическое образование, поскольку оно готовит кадры, от которых, в первую очередь, зависит создание этнокультурного образовательного пространства в детских садах и школах, поэтому особого внимания требуют педвузы, университеты и учреждения культуры. Необходимо привлекать в вузы на филологические и лингвистические факультеты молодежь из этнических меньшинств для обеспечения сохранения и трансляции подрастающим поколениям национальных языков.

Для северных и арктических территорий характерно сочетание разбросанных на большой территории и изолированных сельских поселений, где важную роль по-прежнему играет хозяйственная деятельность, обеспечивающая удовлетворение собственных нужд, а также незначительное количество больших городов с развитой инфраструктурой, сферой услуг и экономикой. В первую очередь это касается перехода на подготовку учителя широкого профиля, способного преподавать несколько учебных дисциплин.

Традиционная форма однопрофильного и даже двухпрофильного обучения не может удовлетворить насущных требований сельских школ с малой наполняемостью, которых на Дальнем Востоке значительное количество. Молодые педагоги не набирают достаточного количества часов по своей специальности и, чтобы обеспечить себя материально, вынуждены браться за преподавание другого предмета «на месте», не имея по нему базовой профессионально-методической подготовки, что неизбежно сказывается на качестве его работы и знаниях учащихся.

Особенно важной в данной ситуации является разработка нового содержания школьного образования и форм педагогической деятельности с учетом специфики региона. Рыболовство, оленеводство, традиционные промыслы играют ключевую роль в удовлетворении как собственных потребностей занятых ими людей, так и потребностей работников других отраслей хозяйства. Когда школа будет связана с базовыми видами деятельности в регионе, тогда и обучение будет успешным. Не случайно современные педагоги обращаются к сохранившимся образцам этнопедагогике северных народов и обращают внимание на столетиями выверенные образцы, которые могут быть адаптированы к новым реальностям с учетом современного технологического и информационного пространства [1].

У малочисленных коренных народностей Дальнего Востока система воспитания всегда играла огромную роль в передаче традиций природопользования, поскольку основывалась на максимально раннем включении детей в трудовую деятельность семьи, была ориентирована на поддержание хорошей физической формы детей через специальные системы закаливания, подвижные игры, тренировки и упражнения. Существенной ошибкой современной системы образования и воспитания является недостаточное внимание к трудовому и физическому воспитанию учащихся, когда игнорируется ухудшение общего состояния их здоровья и не предусмотрено действенных мер по его укреплению. Уже в десятилетнем возрасте девочки и мальчики знали все производственные процессы и выполняли то, что было им по силам. В народной педагогике народов Севера и Дальнего Востока обучение всегда было неотделимо от воспитания, а воспитание – от жизни, и это обязательно должно учитываться при разработке учебных программ по дисциплинам.

Сказанное целиком относится к высшему педагогическому образованию. В частности, большинство вузовских программ оторваны от жизнедеятельности в условиях Крайнего Севера и Дальнего Востока. Так, при изучении экономики не уделяется должного внимания анализу хозяйственной деятельности аборигенов, вопросам развития традиционных промыслов и других видов хозяйствования на Дальнем Востоке. При изучении юридических дисциплин практически не рассматриваются вопросы реализации прав аборигенного населения. При освоении основ медицинских знаний будущие педагоги не изучают наследие нетрадиционной медицины аборигенного населения. Предметы социально-гуманитарного цикла крайне поверхностно освещают вопросы истории и культуры малочисленных

народностей, в следствие чего у студентов не формируются представления об этносоциокультурной ситуации в регионе. Практически не изучается этнопедагогика и этнопсихология, которые имеют важное значение не только для будущих учителей, но и для специалистов любого другого профиля, подготовленных для работы в Дальневосточном регионе. Таким образом, в средних профессиональных и высших учебных заведениях этнокультурное образовательная среда создается с помощью обучения языку и содержанием курсов.

Это все приводит к тому, что меняется сам подход к формированию образовательных программ с учетом того, что молодые люди ценят знание не только за истинность, но и за полезность. Социологические данные показывают, что в любой специальности молодежь ищет технологию адаптации к конкретным экономическим и этносоциокультурным условиям жизни. В связи с чем, подготовка педагогических кадров предполагает перестройку образовательного процесса высшего учебного заведения или его отдельных звеньев. Народные знания, исторически выработанные в процессе жизнедеятельности этноса, содержат то ценное, самобытное, сохранив которое, можно сохранить этнос в его целостности и самобытности, поэтому эти знания должны быть переданы подрастающему поколению с учетом изменившихся социально-экономических условий, иначе этот огромный клад народных знаний может оказаться утраченным для последующих поколений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кушнир А. Природосообразность и народная педагогика // Народное образование. 1999. № 1–2. С. 86–90.
2. Новикова О.С. Просветительская деятельность митрополита московского и коломенского Иннокентия (Вениаминова) на Дальневосточной окраине России в XIX веке // Векторы развития региона взгляд молодых исследователей: VIII Всерос. науч.-практ. конф. студенческой и учащейся молодежи (15 декабря 2011 г.). Магадан: Новая полиграфия, 2012. С. 124–128.
3. Об образовании коренных малочисленных народов Севера. URL: <http://nazaccent.ru/column/64/> (дата обращения 07.02.2018).
4. Пивоваров Б. Избранные труды святителя Иннокентия, митрополита Московского, апостола Сибири и Америки. М.: Изд-во Моск. Патриархии, 1997. 367 с.
5. Пустогачева А.Ф. Современное состояние обучения и изучения родных языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования Российской Федерации // История и педагогика естествознания. № 2. 2014. С. 41–46.
6. Рачковская Н.А. Эмоциональная культура социального педагога: сущность и структура: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 195 с.
7. Рачковская Н.А. Эмоциональная культура учителя // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя в условиях вуза: сб. программ. Петропавловск-Камчатский. 2002. С. 46–53.
8. Синагатуллин И.М. Подготовка учителя сельской малокомплектной школы // Педагогика. 1993. № 2. С. 75 URL:78
9. Стеллер Г.В. Из Камчатки в Америку. Л.: Изд-во «П.П. Сойкин», 1927. 109 с.
10. Харамзин Т.Г., Хайрулина Н.Г. Обские угры: социально-экономическая ситуация на пороге третьего тысячелетия. Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2000. 194 с.

Об авторах:

РАЧКОВСКАЯ Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», e-mail: nad1606@yandex.ru
СТЕФАНЕНКО Ольга Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», г. Магадан, e-mail: olga3125674@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ НЕМЕЦКОГО ПЕДАГОГА В.А. ЛАЯ

М.И. Хорькова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются понятие действенного обучения, его основные принципы и составляющие как одних из важных форм успешного развития творческой личности.

Ключевые слова: процесс обучения, действенная школа, внимание, интерес, педагогический принцип, методы и формы обучения, творческие способности.

Известный немецкий педагог, представитель экспериментальной педагогики, создатель «школы действия» В.А. Лай считал, что если учитель хочет обучить самостоятельных и с силой воли людей, то при обучении любого предмета он должен повышать «телесные и духовные дарования своего воспитанника и определить склонности каждого из них». В этом случае экспериментальная педагогика должна найти средства и пути разрешения возникшей проблемы при обучении детей в школе, находить «лучшие методические приёмы и педагогические мероприятия, все с большей достоверностью расследовать вопросы об одарённости и склонностях к той или другой специальности» [2, с. 38].

Одной из проблем школьного обучения В.А. Лай видит в том, что полученные знания и умения в школе часто не соответствуют требованиям реальной действительности и находятся «в резком противоречии с успехами в жизни». При этом стоит серьёзно призадуматься, учитывая такие компоненты, как составление в школах замечательных учебных планов, организацию тщательного контроля руководства, применение разных методов обучения, штат трудолюбивых и усердных, добросовестных и верных своему признанию учителей. И, казалось бы, созданы все условия для успешного обучения и развития творческой личности, приспособленной к дальнейшим жизненным трудностям. Но в итоге получается плачевный результат. Значит, причину следует искать в основах преподавания и организации процесса обучения в школах [1, с. 8].

В своих трудах В.А. Лай показывает, что обучение, основанное на экспериментальных исследованиях, может выявить соответствующие природе ребёнка педагогические приёмы, формы, методы, учитывающие индивидуальные способности, возрастные особенности, внимание и интерес подрастающей личности. Педагог также считал, что с помощью экспериментов получится разрешить противоречия между практикой и теорией [4, с. 133].

По мнению учёного, педагогическим эксперимент считался тогда, когда он разрешал педагогическую задачу, и кроме того не только эксперимент выступает основным методом экспериментальной педагогики, но и наблюдение, статистика [4, с. 138]. Каждый учитель должен основательно изучать педагогическую науку, а учителя, которые обладают всеми необходимыми способностями, обязаны также пользоваться методом

эксперимента [3, с. 44].

В.А. Лай приходит к выводам, что именно учителя, которые ближе всех к педагогической практике, могут лучше других определить проблемы школьного обучения. Они могут найти причины возникновения данных проблем и с помощью разных способов устранить их [1, с. 9].

Ещё одна проблема обучения, по мнению педагога В.А. Лая, заключается в том, что в поисках создания лучших условий процесса обучения существуют различные мнения: какие же педагогические методы целесообразнее применять учителю, или же одно из мнений выдвигается на первый план и является самым важным из всех остальных. Об этом говорят многочисленные преобразования и постоянное реформирование каждой отдельной методики. В данном случае необходимо прийти к общей точке зрения и единству. Для полного успеха в развитии творческого потенциала учащегося и в достижении успешной организации образовательного процесса необходимо организовать совместную работу для определения принципов обучения, объединить все силы и упорство. По его мнению, через несколько лет данные проблемы обучения решатся с помощью создания педагогики действия, которая объединила бы все мнения реформаторов и привела бы к разрешению основного вопроса образования и воспитания [1, с. 8].

Стратегической целью В.А. Лая в трудах «Экспериментальная педагогика» и «Экспериментальная дидактика», а также «Школа действия» было показать, что через действенное обучение можно добиться творческого развития у обучающихся и получить конкретный продуктивный результат. С одной стороны, основной педагогический принцип состоит в том, «чтобы вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения, дидактические правила соответствовали природе и культуре», с другой, неотъемлемой частью основного принципа является принцип деятельности, в основу которого входят реакции, определяющие процесс физической и психической жизни. Соответственно, исходя из сказанного, можно сделать вывод, что процесс воспитания и обучения должен принимать реакции и инстинкты за основные и исходные пункты [2, с. 24].

Учёный учитывал тот факт, что дети по своей природе энергичны и активны, в связи с этим требуют интенсивных движений, а традиционное, более пассивное школьное обучение, принуждающее учащихся большую часть дня проводить в малоподвижном состоянии и ещё при этом воспринимать новую информацию, является для ребёнка менее эффективным. Поэтому, по мнению учёного, традиционная школа в соответствии с основным педагогическим принципом деятельности должна быть преобразована в действенную школу [3, с. 47, 48] По мнению педагога, именно такая школа смогла бы обеспечить ребёнку такое образовательное пространство, в котором бы он мог всесторонне развиваться и реагировать на окружающую действительность.

Осуществляя задачи через изучение педагогических, психологических, биологических, социальных аспектов учёный формирует мотивационные, теоретические, технологические формы обучения, которые приводят к

результативной готовности к творчеству, а значит, и к успеху.

Учёный констатирует такой факт, что школа действия должна основываться на таком учебном плане и методах преподавания, которые учитывают индивидуальные особенности ребёнка. Кроме того, в ряд данных особенностей также входит продвижение детей в практических и творческих работах. То есть под школой действия учёный предполагает разностороннюю деятельность, благодаря которой происходит развитие разных видов внимания, мышления, пробуждение интересов [2, с. 187].

При обучении педагог должен организовывать данную деятельность с учётом особенностей, рефлексов, потребностей физиологии и психологии школьника.

Немаловажное значение в организации педагогической деятельности в школе действия является внимание. Проведённые учёным дидактические и психологические эксперименты показали, что при восприятии одни ученики преимущественно пользуются зрением, другие слухом, третьи осязательными и двигательными образами. Поэтому различаются типы внимания: зрительный, слуховой, осязательный и двигательный. Внимание, по мнению В.А. Лая, это не постоянная, врожденная и отвлечённая способность, которая может произвольно долго и настойчиво быть направлена на один и тот же предмет [2, с. 262].

Каждый вид внимания должен усваиваться ребёнком. Сначала внимание рефлексивно и инстинктивно, позднее оно представляет собой подчинение волевым импульсам, иными словами формируется «произвольное внимание». Развитие внимания, наблюдения и интереса идёт параллельно. Успех обучения зависит от того, какие методы, приёмы, формы обучения использует педагог, чтобы направить внимание учащегося на необходимый для него предмет. Так как внимание требует активной и напряжённой мыслительной деятельности, то не представляется возможным для ученика в течение всего урока быть внимательным, находясь строго в одном и том же положении, не двигаясь. В.А. Лай убежден, что внимание у различных учеников различается. У одного учащегося оно может быть в большей или меньшей мере сосредоточено и направлено длительное время на один и тот же предмет, у другого оно отвлечено. В.А. Лай считал утверждение, что ребёнок не может сосредотачивать и сохранять напряжение внимания, неправильным. До двух лет у ребёнка развивается длительное и сосредоточенное внимание в игровой деятельности. Поэтому деятельность должна быть организована таким образом, чтобы процесс обучения, как «самообучение» при помощи игры, соответствовала способностям и склонностям учеников. От интереса и жизни инстинктов зависит круг представлений ребёнка [3, с. 59–61].

В.А. Лай утверждает, что эффективным процесс обучения становится тогда, когда учитываются интересы детей. Под интересом учёный понимает «длительную и определённо направленную потребность ассимилировать, духовно расти». То есть интерес направляет внимание на такой предмет, «который продолжительное время приносит духовную выгоду» [3, с. 70]. Так как на каждой ступени развития появляются у ребёнка новые интересы, и они

значительно отличаются от интересов взрослого человека, то при организации процесса обучения учителю необходимо учитывать данный фактор [2, с. 357].

Изучая труды В.А. Лая, можно подчеркнуть следующие технологические компоненты: исследовательский подход в учебной и профессионально-научной деятельности. С помощью проведённых исследований учёный делает вывод о том, что выявить тип внимания и определить интересы ребёнка учитель сможет посредством игры. Суть игры – это деятельное выявление инстинктов. По мнению учёного, так как способности к наблюдению, самовыражению, анализу выявляются в процессе игровой деятельности и обучение должно основываться на выявлении данных способностей, то и экспериментальные исследования, которые непосредственно касаются «жизни инстинктов и игр ребёнка», играют важную и необходимую роль. Таким образом, можно сделать вывод, исходя из исследований В.А. Лая, что первоначальное развитие способности наблюдать, анализировать и концентрировать своё внимание ребёнок приобретает самостоятельно в игре. Игры являются школой развития внимания и интереса [3, с. 58–59].

Учитель не должен требовать внимания от учеников при помощи угроз и наказаний, данная ошибка только указывает на недостаток психологического и педагогического образования. Чтобы заинтересовать детей своим учебным предметом, учитель сам должен быть заинтересован в нём, ведь его отношение путем внушения передаётся ученикам. Он должен помнить, что если его целью является пробуждение у учащихся интереса и внимания к его предмету или изучаемой теме, то ему необходимо давать работу внешним чувствам. Ученики должны экспериментировать и изображать усвоенный материал, воспроизводить в театральной форме, рисовать на доске, бумаге, в воздухе. Преподаватель должен вводить новые ассоциации, должен всесторонне знакомить учащихся с предметами. В младших классах полезно менять положение тела учащихся, прерывать урок движениями рук. Вопросы должны задаваться всему классу. Невнимательных следует беспокоить чаще. Полезно повторение хором. Но вместе с тем, учитель должен помнить, что способность сосредоточения внимания зависит и от врожденных данных. Она может в значительной степени развиваться и укрепляться, но сделать её равной у всех учеников представляется невозможной задачей. На внимание оказывают влияние такие факторы как тонкость слуха и острота зрения, питание, физическое здоровье или недомогание, заметные и скрытые душевные переживания, которые, прежде всего, обуславливаются домашней обстановкой и событиями по пути в образовательное учреждение или непосредственно в самой школе [5, с. 16–17].

С помощью непосредственного интереса и непроизвольного внимания обучение становится приятным, лёгким и плодотворным. [2, с. 357]

В своей работе «Экспериментальная дидактика» немецкий учёный пишет, что «ученик должен научиться исследовать на основе собственного опыта, собственных наблюдений, стараться сам отыскать правду» [2, с. 363] В данном вопросе важным при преподавании является прием, как указание цели

урока, которая определяется специальным вопросом. При этом соблюдаться должны некоторые требования: во-первых, преподавание должно опираться на наблюдения и опыты, то есть на личный опыт ученика, во-вторых, ученик, опираясь на личный опыт и наблюдения, самостоятельно ищет и находит истину; в – третьих, наблюдения и самостоятельные изыскания должны опираться на предварительные упражнения; они не должны подвергаться случайным ассоциациям и случайному направлению внимания. В.А. Лай полагает, учитель должен целесообразным образом ими управлять, а руководить работой учеников необходимо путем требований и вопросов. Требования и вопросы должны планомерно следовать друг за другом, развиваться и нарастать. Надо помнить при этом, что каждое требование и каждый вопрос должны содержать указание цели. Между тем, каждое требование и каждый вопрос приводят ученика в состояние выжидающего внимания. Чем точнее и правильнее поставлен вопрос, тем конкретнее сосредоточивается внимание, тем правильнее протекает процесс ассоциации и тем точнее и правильнее получается в результате ответ.

Таким образом, по мнению учёного, необходимо уделять особое внимание построению вопросов на уроке. Формулировка вопроса должна отвечать требованиям предметности, логики и психологии, иными словами - вопрос должен быть правильным в предметном, логическом, психологическом и словесном отношении. Если вопрос правильный во всех отношениях, то и мыслительная деятельность в процессе обучения получает правильное направление, а ответ будет соответствовать предметным, логическим, психологическим и словесным требованиям. С помощью проведённых экспериментов В.А. Лай делает вывод о том, что если вопросы не вполне соответствуют подразумеваемым требованиям, то на уроке наблюдается рассеянность, поиск правильных ответов наугад, проявляются совершенно неожиданные реакции, замечается разбросанность, напрасное напряжение, недовольство. Ученики отвечают неуверенно и неопределённо, неверно в логическом отношении или дают совершенно неправильные ответы. Часто учащиеся вообще не могут дать ответ на заданный учителем вопрос, и только у нескольких учеников происходит правильный мыслительный процесс. На основе своих исследований В.А. Лай приходит к выводу, что нечёткие вопросы вызывали не только замедление процесса обучения, но и пренебрежение логическим словесным образованием, привычку к отгадыванию, потерю интереса и внимания. Урок не должен быть основан на ответах только нескольких учеников, ведь новое должны освоить не единицы, а все учащиеся. Таким образом, искусство правильной постановки вопросов имеет существенное значение и для умственного развития учащихся, и для успешного обучения [2, с. 267].

Итак, для успешного обучения необходимы интерес и внимание, которые постепенно приобретаются при помощи игр, воспитания и обучения дома, в школе и самой жизнью, которая ставит определённые задачи и требует их исполнения. Вопросы о формировании внимания и интереса, о путях и средствах их приобретения в процессе обучения относятся к одним из важных

вопросов, которые должна решить педагогическая наука и которые также должны быть реализованы на практике

Прогноз великого педагога В.А. Лая является долгосрочным. На сегодняшний день его идеи являются актуальными и применимыми на современном этапе деятельного подхода в области образования и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лай В.А. Школа действия: реформа школы сообразно требованиям природы и культуры /авториз. пер.с нем. Е. Пашуканиса. СПб.: Изд-во «Школа и жизнь», 1914.
2. Лай В.А. Экспериментальная дидактика: ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / пер. под ред. А.П. Нечаева. СПб., 1914.
3. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М.; Л., 1927.
4. Романов А.А. В.А. Лай и экспериментальная дидактика // Психолого-педагогический поиск. Рязань, 2012. №4 (24), С. 133–146.
5. Meumann E., Lay W.A. Die Experimentelle Padagogik. Band 1: Leipzig, 1905, стр. 24–35.

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

СКАНДИНАВСКАЯ ХОДЬБА В ПРОФИЛАКТИКЕ ОДИНОЧЕСТВА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

С.В. Никифорова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время одну треть населения России составляют люди пожилого и пенсионного возраста, относящихся к категории «третьего возраста», и от года к году количество таких людей увеличивается. Однако необходимо отметить, что если у одних пожилых людей с наступлением пенсии проявляются деструктивные изменения личности, то другие в это же время демонстрируют целостность своей личности.

К пожилым людям в Российской Федерации относятся граждане, которым установлена пенсия по старости (мужчины –60 лет, женщины – 55 лет). Выплата страховой пенсии по старости производится за счет страховых взносов, которые перечислял в пенсионный фонд работодатель за работника в течение его трудовой деятельности [4].

С выходом человека на пенсию в его жизни наступают изменения, вызванные прекращением основной трудовой деятельности. Так, в сложившемся за многие годы жизнеустройстве человека с выходом его на пенсию, происходят кардинальные перемены. Прежде всего, появляется много свободного времени, активная социальная жизнь сменяется более спокойным и размеренным личным жизненным пространством. У человека, привыкшего к постоянной занятости, это нередко вызывает дискомфорт. Не все могут сразу приспособиться и принять подобные изменения. У пожилого человека наступает период изменений и воспоминаний. Он чаще уходит в себя, прячась от общества и самого себя, считая, что после выхода на пенсию он становится не кому не нужным и не востребованным. Становится неуверенным в себе,

особенно если он живет один и одинок, внутри появляется пустота, апатия и депрессия.

Существует несколько трактовок такого периода в жизни человека, как старость. Так, старость трактуется как период возрастного развития организма, заключительный этап онтогенеза, характеризующийся необратимыми существенными изменениями в обмене веществ, структуре и функционировании организма [7]. Близким предыдущему является определение старости как заключительного периода жизни индивидуума, характеризующегося выраженным снижением его адаптационных возможностей и наличием соответствующих морфологических изменений в органах и системах [3]. Приведенные трактовки позволяют рассматривать старость как период в жизни человека, ведущий организм к необратимым последствиям в изменении физических и умственных способностях организма человека в целом. Также в этот период жизни человека повышается риск различных физических и умственных заболеваний.

Какие же изменения начинают происходить в этом периоде жизни в личности пожилого человека? И какой психологический «портрет» одинокого пожилого человека? С возрастом у него начинает снижаться самооценка, появляется неуверенность в себе и недовольство собой. Проявляются первые признаки раздражительности и усталости, пессимизма. Резко снижается интерес ко всему новому. Появляется ворчливость и брюзжание. Появляется страх одиночества и беспомощности. Чаще начинает появляться в данном возрасте эгоизм, который проявляется на замыкании интересов на себе и повышенного внимания к собственной персоне. Неуверенность в завтрашнем дне, наступает деменция и болезни – все это делает стариков мелочными, скупыми, свехосторожными, педантичными, консервативными, малоинициативными и т. п. Все эти факторы мешают человеку преклонного возраста жить естественной и разумной жизнью. И, к сожалению, не каждый индивид может справиться с возрастными изменениями своего организма, это создает проблемы как самому человеку, так и его окружению.

Одним из основных факторов, влияющих на изменения в личной жизни пожилого человека, является одиночество, которое понимается как психическое состояние субъекта, находящегося в социально-коммуникативной изоляции, что характеризуется различными депрессиями или чувством тревоги [6]. В аспекте социальной работы представляет интерес генезис понятия одиночества (англ. loneliness; нем. Einsamkeit), определяемого как изолированность, отсутствие у человека социальных контактов, возникновение у него острой потребности в помощи и понимании [5]. Следует отметить, что одинокий человек чувствует себя заброшенным, забытым и ненужным [1, с. 26]. Нередко это становится для такого человека трудной жизненной ситуацией, с которой самостоятельно он справиться не может.

Необходимо различать жизненную ситуацию человека, живущего одного, и одинокого человека. Например, страдающий одиночеством человек может быть членом большой семьи. Напротив, для человека, живущего одного, но способного устанавливать контакты, вступать в межличностные

отношения, риск наступления состояния одиночества минимизирован. Специалисты различают эмоциональное одиночество как особое состояние человека, при котором он ощущает свою ненужность, а также и социальное одиночество, которое испытывает человек, находясь при этом среди людей [2].

По статистике, одиночеству больше подвержены мужчины, чем женщины, что связано оно со снижением физической активности у мужчин в пожилом возрасте. Данное состояние и физиологические изменения у мужчин так же влияют на продолжительность их жизни, у женщин продолжительность жизни намного выше, чем у мужчин, потому что что социальных ролей у женщин намного больше, чем у мужчин. В связи с этим для пожилых людей очень важны системы социальной реабилитации и социальной помощи. И верный способ преодолеть одиночество – быть активным. Достижение активности является целью приобщения людей «третьего возраста» к физическим упражнениям, например, посредством организации и сопровождения правильно подобранных соответственно возрасту упражнений. Огромную роль в оздоровлении организма пожилого человека играют пешие прогулки. Они помогают бороться с лишним весом, тренируют сердечно-сосудистую систему, укрепляют стенки сосудов, а также благотворно влияют на профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Посредством физических упражнений достигается значительный положительный психоэмоциональный и оздоровительный эффект, особенно если физические занятия проходят на свежем воздухе в парке или лесопарковой зоне. Благодаря правильно подобранным физическим упражнениям у пожилого человека нормализуется сон, укрепляется костная и связочная системы. Рельефнее становится мышечное волокно. Принципиальным в этом контексте является то, что физическая активность помогает справляться с различными стрессовыми ситуациями, в которые попадает человек данной возрастной группы, например, с одиночеством. Люди, ведущие активный и здоровый образ жизни, регулярно занимающиеся физической культурой в любом возрасте, живут намного дольше своих сверстников.

Ежедневная двигательная активность – это норма жизнедеятельности для современного человека. Одним из самых эффективных и малозатратных видов физической активности является обычная ходьба. Ходьба положительно влияет на все системы организма человека, что благотворно отражается на состоянии здоровья, полезна в любом возрасте, особенно в пожилом. Народная мудрость гласит: «Пешком ходить – долго жить». Спокойная ходьба почти не утомляет человека, усиливает обмен веществ, кровообращение, улучшает дыхание, тренирует мышцы. Во время ходьбы отдыхает и тонизируется нервная система, по существу осуществляется профилактика деменции, болезни Альцгеймера и болезни Пика.

Одним из эффективных и доступных видов специально организованной ходьбы для пожилых людей является скандинавская ходьба (далее – СХ), которая за десять лет распространилось по всей территории нашей страны, от Калининграда до Владивостока. Ходьба с палками, или Nordic Walkin, как

спортивная дисциплина в Россию пришла из Финляндии в 1997 г. и распространилась от Калининграда до Владивостока. Скандинавская (северная, финская, шведская, нордическая) ходьба как массовый вид физической активности стала настолько популярна, что не только включена в программу сдачи норм ГТО, но и реально претендует на статус официальной спортивной дисциплины. Данный вид спорта в нашей стране становится широко популярным среди людей пожилого (пенсионного) возраста.

Всегда приятно смотреть на гармонично и разумно развитое тело человека даже в пожилом возрасте. И данный вид физической активности помогает в укреплении всех мышц тела, способствует адаптации пожилого человека к его новому жизненному этапу, становится важным условием профилактики одиночества и депрессии. Пожилые люди представляют собой потенциальную целевую группу населения для скандинавской ходьбы, поскольку это – полноценная физкультура, широко применяемая в лечебных, оздоровительных и реабилитационных центрах различного профиля.

Для определения состава людей пожилого возраста, занимающихся СХ, нами было проведено анкетирование: №=100 человек пенсионного возраста из четырех регионов РФ: г. Тверь, г. Москва, г. Северодвинск, г. Санкт-Петербург, а также №=15 из Белоруссии, г. Минск. Все анкетированные являются членами клубов по СХ. В результате анкетирования нами получены следующие статистические данные. В названных регионах Российской Федерации скандинавской ходьбой занимаются люди пожилого возраста (61–71 год для мужчин; 56–74 года для женщин): мужчины – 10 человек; женщины – 60 человек. В старческом возрасте (71–90 лет у мужчин; 74–90 лет у женщин): мужчины – 2 человека; женщины – 28 человек.

Общие статистические итоги анкетирования респондентов из России (анкета прилагается):

вопрос/ответ	1	2	3	4	5	6	7
А	10%	100%	100%	100%	75%	70%	100%
Б	35%	0%	0%	85%	15%	100%	90%
В	40%	0%	0%	0%	10%	0%	0%
Г	15%						

Общие статистические итоги анкетирования респондентов из Белоруссии

вопрос/ответ	1	2	3	4	5	6	7
А	5%	100%	100%	100%	35%	40%	20%
Б	60%	0%	0%	0%	25%	60%	80%
В	35%	0%	0%	0%	40%	0%	0%
Г	0%						

В результате проведенного анкетирования, в частности, установлено отношение людей пожилого возраста к занятиям скандинавской ходьбой, которое можно рассматривать как рекомендацию тем, кто не еще не стал заниматься этим видом массового спорта (ответы респондентов на вопрос №8 в анкете):

- 82 года – Начинать как можно быстрее
- 65 лет – Ведите активный образ жизни. Северная (скандинавская)

ходьба – самый демократичный, самый доступный, самый полезный вид активности. Занимайтесь и будьте здоровы.

– 68 лет – Если хотите заботиться о своём здоровье и встретить старость активным, энергичным и жизнелюбивым человеком, помогать тем, кому нужна Ваша помощь – занимайтесь СХ!

– 58 лет – В СХ нашла самый правильный путь к активному долголетию.

– 71 год – СХ заниматься нужно со школьного возраста.

– 55 лет – Ходить с палочками рекомендую только после обучения у опытного инструктора. И соблюдать регулярность в занятиях. Сомнений быть не должно. Это уже проверено.

– 68 лет – Это массовый спорт, если нет противопоказаний – всем можно заниматься, даже без сомнений. Весело, интересно... Всем желаю подружиться с палочками, особенно кто одинок.

– 76 лет – В пожилом возрасте теперь всем советую заниматься скандинавской ходьбой. Именно она доступна и полезна. И врачи стали советовать именно её. Значит, по их наблюдению, польза есть.

– 62 года – убедительно рекомендую в плане выздоровления именно СХ. Убедилась на собственном опыте – улучшается работа сердечно-сосудистой системы, а от этого – и всего организма. Поверьте, друзья, моё счастье, что мне на жизненном пути встретилась СХ... Это счастье!!!

– 74 года – моё активное долголетие – это результат занятий СХ более 5 лет я – участница марафонов на 10 км, и соревнований на 8 км и 4–5 км. Вступайте в наши ряды. Это бодрость, это силы и умение жить... И не быть обузой детям и родственникам. Не сидите дома на диване...Ваши 10000 шагов – это то лекарство, которое заменит горсть таблеток.

Пожелания всем сомневающимся от наших Белорусских единомышленников:

– 63 года – Скандинавская ходьба нужна, даже не сомневайтесь, она самый лучший способ в этом возрасте обеспечить свою двигательную активность и социализироваться в обществе

– 59 лет – Это только положительные эмоции! Это здорово для всего организма – ты ходишь в своем темпе, ты дышишь, и каждая клеточка организма говорит: «Спасибо». Я в восторге!! И советую всем!

– 58 лет – Обязательно попробуйте, но начните под руководством опытного инструктора! И тогда Вы полюбите этот вид активного досуга! Оцените преимущество занятий на свежем воздухе в кругу своих сверстников и единомышленников!

В заключение можно констатировать положительное влияние регулярных занятиях скандинавской ходьбой на изменение личности пожилого человека и улучшение его общего самочувствия, укрепление структуры костно-мышечного корсета, а также улучшение психосоматических функций всего организма. Результаты проведенного анонимного анкетирования свидетельствуют об адекватной реакции организма пожилого человека на нервные потрясения и жизненные неурядицы, о положительной

динамике в интеллектуальной сфере пожилого человека посредством занятий физическими упражнениями – СХ. Следует акцентировать внимание на том, как влияет состояние здоровья на качество жизни пожилого человека, а также на улучшение смысла жизни пожилого человека, например, на преодоление одиночества. Положительная динамика наблюдается при регулярных занятиях скандинавской ходьбой в группах с людьми одинакового возрастного социального статуса которые в, дальнейшем становятся друзьями и соратниками. На основе проведенного анализа возможен вывод о том, что пожилые люди, которые демонстрируют целостность своей личности, спокойнее переносят изменения данного возраста. Правильно дозированная физическая нагрузка, занятия спортом в группах, путешествия, участие в соревнованиях и фестивалях по Скандинавской ходьбе составляют совокупность факторов, положительно влияющих на формирование новой идентичности пожилого человека, а именно актуализация способности противостоять негативным стереотипам старости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. URL: bookap.info/genpsy/psyenc/gl26.shtm
2. Курпатов А.В., Алехин А.Н. Индивидуальные отношения. Теория и практика эмпатии. М.: Эксмо, 2007. 370 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. Национальная психологическая энциклопедия. URL: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s55.htm>
4. Федеральный закон "О страховых пенсиях" от 28.12.2013 N 400-ФЗ, статья 8
5. Энциклопедии/Словари: Социологический словарь. URL: enc-dic.com/sociology/Odinochestvo-5412.html
6. Энциклопедии/Словари Юридический словарь URL: enc-dic.com/sociology/Odinochestvo-5412.html
7. Antinazi. Энциклопедия социологии. 2009. URL: <https://dic.academic.ru/>

Приложение

Опрос у занимающихся людей пенсионного возраста по старости женщины 55 лет, мужчины 60 лет (Анкета анонимная!)

- *возраст* _____
- город _____
- название клуба _____
- стаж занятий СХ _____
- пол _____

Вопросы:

1. Как долго Вы занимаетесь СХ?
А) новичок; Б) 1 / 3 года; В) 3 / 5 лет; Г) более 5 лет.
2. Как изменилась Ваша жизнь при занятиях СХ?
А) стала лучше; Б) стала хуже; В) осталась прежней.
3. Как занятия СХ повлияли на Ваше здоровье и общее самочувствие?
А) стала лучше; Б) стала хуже; В) осталась прежней.
4. Как занятие СХ повлияло на Вашу связь с обществом?
А) я избавился от одиночества и депрессии; Б) я нашел новых друзей и подруг; В) без изменений, я одинок.
5. Принимаете ли Вы участие в фестивалях и соревнованиях по СХ?
А) да; Б) нет; В) хочу.
6. Для меня СХ это:
А) образ жизни; Б) проведение досуга в кругу единомышленников и друзей; В) скучное времяпровождение.

7. Вы будете продолжать заниматься СХ?

А) да; Б) да, и посоветую своим знакомым, друзьям и родным; В) нет.

8) Ваши пожелания людям, которые еще сомневаются нужно ли им начать заниматься СХ:

Об авторе:

НИКИФОРОВА Светлана Валерьевна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: sve.nikiforova2011@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

РОССИЙСКОЕ КИНО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Кулагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Анализируются аспекты влияния и воздействия кинематографа как фактора формирования системы духовных, материальных и социальных ценностей у детей младшего школьного возраста. Рассматривается необходимость постоянного анализа содержания мультфильмов и кинофильмов, которые смотрят дети самостоятельно или со взрослыми.

Ключевые слова: ценности, культура, ценностные ориентации, ценностные отношения.

«Отрыв от веры, верности и чести,
От света милосердия и любви
Всех приведет к последнему из бедствий:
Мы просто перестанем быть людьми»
Николай Зиновьев

В современном обществе наблюдаются коренные преобразования во всех сферах жизнедеятельности ребенка: познании, предметно-практической деятельности, игре, спорте, общении (А.В. Мудрик). В процессе общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками у младших школьников происходит осмысление и переосмысление значимости жизненных ценностей. По мнению А.Г. Здравомыслова, мир ценностей человека определяется уровнем культуры, его нравственного сознания [2]. Сегодня как никогда всем участникам образовательного процесса необходимо защищать духовно-нравственные ценности. Развитие личности младшего школьника невозможно представить без сознательного усвоения им традиций своего народа, знания истории малой и большой Родины, семейных ценностей.

Одним из оснований для типологизации ценностей считают сферы деятельности человека, выделяя материальные, духовные и социальные ценности. К материальным ценностям можно отнести: природные богатства, предметы потребления, памятники культуры, средства производства и др. Они в первую очередь предназначены для удовлетворения витальных потребностей человека. К социальным ценностям относятся семья, этнос, государство, права человека и др. Социальные ценности служат основой жизни человека в обществе, они очень динамичны, во многом зависят от уровня развития общества и характера социальных отношений в нем.

Духовные ценности – это достижения науки, культуры, искусства: книги, знание, совесть, нравственные нормы, эстетические взгляды и др. При этом надо понимать, что деление ценностей на группы очень условно. Аксиологические приоритеты общего образования раскрыты в трудах Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, В.З. Вульфова, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина и других видных ученых.

По мнению Н.Н. Ивкова, система личностных ценностей выступает с одной стороны – «в качестве высшего контрольного органа (с позиции нравственной оценки) регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации, с другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражает то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом» [3].

На уровне сознания человека личностные ценности существуют в форме ценностных ориентаций и ценностных отношений.

Ценностные ориентации – это «фиксированная в психике человека и социально обусловленная общая направленность на цели и средства деятельности в какой-либо сфере» [1, с. 117].

Система ценностных ориентаций, как считает А.А. Дергач, является основой межличностных и внутриличностных отношений, влияющих как на связь с социумом, так и на характер самооценок; приобщает человека к системе норм и ценностей данной социальной среды; способствует самоутверждению личности, реализации ее дарований, социальных ожиданий; обеспечивает «гармонизацию» внутреннего мира личности, систематизацию ее знаний, норм, стереотипов [1].

Процесс осознания и принятия материальных, духовных и социальных ценностей требует включения ребенка в процесс открытия для себя субъективно значимого смысла каждой ценности, формирования опыта созидательной реализации ценностного отношения к труду, другим людям, природе и т.д. Часто дети младшего школьного возраста выстраивают систему ценностей, опираясь на примеры из мультипликационных фильмов и кинофильмов. В год российского кино мы предложили студентам 3-го курса очной формы обучения написать сочинение-эссе на тему «Какой бы фильм я посмотрела вместе с ребенком? Почему?». Предлагая бакалаврам очной формы обучения такую тему сочинения-эссе, хотелось узнать: какие ценности будущие педагоги хотят воспитывать у современных младших школьников, выбирая фильм для просмотра с учащимися. Свой выбор 16,5 % студентов остановили на мультфильмах, объяснили выбор детскими предпочтениями. Среди мультипликационных фильмов студенты сделали выбор в пользу отечественных: «Приключения кота Леопольда», «По дороге с облаками», «Песенка мышонка», «Винни Пух». По мнению студентов, эти мультипликационные фильмы культивируют у детей умение прощать, умение дружить, работать сообща, поддерживать друг друга, относиться друг к другу с уважением, проявлять доброту и внимание к окружающим.

Значительная часть студентов (66 %) выбрала кинофильмы советского периода. Объяснение этому факту дано в сочинении Светланы К.: «Я долго

думала над поставленным вопросом... В голову стали приходить фильмы, с которыми я познакомилась недавно, но, по большей части, это были голливудские блокбастеры с красивой картинкой и яркими спецэффектами, но абсолютно лишённые смысла и логики. И вдруг я вспомнила о старом советском фильме, имеющем глубокий смысл – "Повесть о настоящем человеке". Чем же хорош этот фильм? Великолепная жизнеутверждающая история подвига человека-патриота, воспитывает такие ценности как целеустремленность, долг, честь, ответственность».

Среди российских детских кинофильмов, по мнению 33% студентов, необходимо посмотреть вместе с детьми:

– «Приключения Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные». По мнению студентов, фильм учит дружить, преодолевать испытания, быть отважными, верными, любить.

– «Алиса в стране чудес». Фильм отмечает такие важные качества как доброта, сострадание, помощь ближнему, отвага, учит понимать, что все люди разные, каждый человек уникален, необходимо слышать друг друга.

– «Цветик-семицветик». Студенты отметили нравственную направленность содержания этого фильма: сочувствие близким, ощущение счастья, благодарность.

– «Волшебник страны Оз». Фильм дает возможность поразмышлять над такими понятиями, как дружба и верность, добро и зло, ответственность и честность, ложь и разочарование.

– «Сказка о потерянном времени». Фильм учит грамотно распределять свое время, ценить каждую минуту, учиться, постигать что-то новое.

– «Алиса в Зазеркалье». Фильм удивительно добрый, призывает к любви и прощению, надежде, к тому, что от слов надо переходить к делу, понять другого человека.

– «Снежная королева». В фильме раскрывается тема любви, дружбы, добра и зла, счастья, целеустремленности.

– «Морозко». Фильм раскрывает перед ребенком такие понятия, как доброта, любовь к близким, к природе, забота о родных, трудолюбие, смирение, уважение, благодарность.

– «Королевство кривых зеркал». Фильм показывает, как проявляются доброта, честность, храбрость, отзывчивость, вежливость, порядочность, справедливость, дружба, добро и зло.

– «Приключения Электроника». Это фильм о дружбе, понимании, самостоятельности, преданности, самоотверженности.

– «Гостя из будущего». Фильм формирует у ребенка понятия смелости, дружбы, отзывчивости, честности.

Среди российских кинофильмов студенты предлагают вместе с детьми внимательно посмотреть:

– фильм «Уроки французского», снятый по одноименной повести В. Распутина: «Фильм показывает отношения между сыном и матерью, учительницей и учеником, ребенком и сверстниками, основанные на

милосердии и благородстве. Это фильм о нравственных ценностях и жизненных стремлениях: несмотря на всю сложность ситуации, бедность, отдалённость от матери, Володя не опускает руки, он стремится учиться. Фильм культивирует такие ценности как милосердие, совесть, радость, умиротворение, гордость» – пишет студентка.

– фильм «Чучело» Р. Быкова (16,5 % студентов). По мнению студентов, фильм культивирует такие ценности как честь, милосердие, совесть, искренность, душевность, доверчивость. Показывает проявления подлости, предательства, трусости, бессердечности, эгоизма, жестокость в детской среде.

– фильм «Белый Бим Черное ухо», снятый по произведению Г.Н. Троепольского, очень остро раскрывает низость и мелочную подлость, благородство и способность сострадать и любить.

– фильм «Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен», режиссера Э. Климова. Фильм учит смекалке, находчивости, умению дружить, оказывать взаимопомощь, приходить на выручку, выходить из трудных ситуаций.

16,5 % студентов выбрали для просмотра с детьми зарубежные фильмы, объясняя своё решение так:

– «Чужие дети не плачут». Фильм учит сочувствовать, поддерживать друг друга, не унывать в трудную минуту, ценить свою жизнь, любить.

– «Полианна». Фильм учит уметь радоваться тому, что у тебя есть, создавать атмосферу, в которой окружающие чувствовали себя счастливыми.

– «Чарли и шоколадная фабрика». Фильм демонстрирует проявление человеческих пороков: жадность, гнев, ведение нездорового образа жизни, хамское поведение детей к родителям. Фильм раскрывает суть духовных ценностей: бережное отношение к своим родителям, любовь к близким, проявление доброты, взаимопомощь, бескорыстие, справедливость.

– «Все любят китов». Фильм подчеркивает важность таких ценностей как человечность, сострадание, готовность прийти на помощь в трудную минуту, любовь к природе, взаимопомощь.

Таким образом, можно говорить о том, что выделенные ценностные ориентации и ценностные отношения возможно воспитать, если ребенок не видит дома и в образовательном учреждении взрослого человека, который обсуждает увиденное в кинофильмах, просмотренных вместе с детьми, демонстрирует свои чувства и переживания по поводу содержания фильма. В семейном образовательном пространстве самым сильным источником переживания ребенка является общение детей и взрослых, совместная продуктивная деятельность, чтение художественной литературы в семейном кругу, совместный просмотр фильмов. Когда окружающие люди относятся к книге с уважением, вместе внимательно смотрят фильмы по прочитанным книгам, ребенок воспитывается разумным собеседником, эмоционально уравновешенным, он испытывает чувство защищенности и уверенности, т.к. множество моделей поведения он увидел и пережил, слушая или самостоятельно читая интересную книгу или смотря кинофильм. Такое эмоциональное благополучие помогает личности ребенка гармонично

развиваться, у него вырабатывается доброжелательное отношение к людям, положительные качества характера, появляется желание читать для души, выбирать фильмы для совместного просмотра. На эмоции ребенка очень большое влияние имеет поведение окружающих после прочтения художественного произведения или просмотра фильма. В процессе общения родителя с ребенком об увиденном в фильме происходит осознание своего внутреннего состояния, развивается чувство сострадания, формируется эмоциональная коммуникативность. Ребенку становится понятно, что такое «счастливы», «злой», и с какими эмоциями и переживаниями связаны эти слова. Также в процессе совместно просмотра кинофильмов ребенок учиться понимать, что некоторые свои эмоции следует сдерживать в обществе. Это важно, т. к. индивидуально-личностное пространство в младшем школьном возрасте активно формируется и обеспечивает возможность активного познания окружающего мира через практическую деятельность и общение совместно со взрослым и сверстниками. И здесь разумный и ответственный выбор кинофильмов для совместного просмотра играет огромную роль, чтобы заложить в ребенка нравственные качества, наполнить жизнь ребенка личностным смыслом и пониманием ответственности за свои слова и поступки, прежде всего перед самим собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дергач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: в 5 кн. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала. М.: РАГС, 2000. 483 с.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986. 224 с.
3. Ивков Н.Н. Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 26 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

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.А. Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются ресурсы активных методов обучения в формировании коммуникативной толерантности будущих педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность педагогов, активные методы обучения.

В настоящее время мировое сообщество осознало необходимость толерантности как нормы межгосударственных, межнациональных и межличностных отношений. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом и системой образования, является создание благоприятных условий для формирования коммуникативной толерантности личности. Этим, в свою очередь, актуализируется значимость индивидуального подхода к подготовке соответствующих кадров. Важнейшая

составляющая подготовки будущих педагогов – развитие коммуникативных умений педагога системы образования, предполагающее изучение, определение и совершенствование индивидуальных возможностей студента, помощь ему в осознании своих ресурсов в коммуникативной сфере, что положительно воздействует на эффективность его профессионального образования, а также предопределяет характер овладения специальностью, в дальнейшем – профессиональным мастерством.

Вопрос о содержательном наполнении понятия «коммуникативная толерантность» становится все более актуальным как для современной науки, так и для общества в целом. По мнению В.М. Гришук, повышенный интерес к этой проблеме связан с тем, что мы являемся свидетелями практически непрерывных межнациональных конфликтов, роста национального экстремизма, ксенофобии, фанатизма; в повседневной коммуникации, средствах массовой информации, образовательных системах доминирующими являются оценочные, однообразные суждения, склонность к применению крайних мер [2]. Возросший интерес к проблеме толерантности вызван, прежде всего, потребностями социальной практики и новыми подходами к исследованию вопросов, связанных с общением и межличностным взаимодействием.

Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолова, В.В. Бойко, П.Ф. Комогорова, А.Н. Лутошкина, Л.И. Маленковой, О.А. Скрябина, А.И. Тимонина, С.Н. Толстиковой, Г.П. Щедровицкого и др.) показали, что именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми. Толерантность в общении способствует познанию позиции, мнения другого, стабилизирует сам процесс коммуникации. Все это ведет к современному пониманию коммуникативной толерантности как социально- и личностно-значимой ценности.

Исследование коммуникативной толерантности как психолого-педагогической проблемы предполагает поиск оптимальных путей решения данной проблемы и ставит перед системой образования принципиально новую актуальную задачу – целенаправленно и эффективно готовить будущих педагогов к эффективному педагогическому общению.

Под «эффективным педагогическим общением» следует понимать «такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [4, с. 20].

Сфера педагогической деятельности относится к типу профессий «человек – человек» и, по мнению Н.М. Борытко, такого рода профессии требуют от человека двусторонней подготовки: профессиональной (быть подготовленным в той или иной области) и коммуникативной (уметь устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать их, разбираться в особенностях поведения, быть толерантными по отношению к субъектам общения); главное содержание труда в таких профессиях сводится к взаимодействию между людьми [1].

Совокупность профессионально-коммуникативных качеств личности учителя начальных классов составляют: профессионально-коммуникативная направленность, общительность, интеллектуальная активность, эмоциональность, экспрессивность, коммуникативно-творческая активность, которые обеспечивают функционирование педагогического общения. Таким образом, квалифицированный педагог должен владеть определенным набором знаний, которые направлены на удовлетворение потребностей, уметь эффективно взаимодействовать с другими людьми и обладать определенными личностными характеристиками, позволяющих успешно решать профессиональные задачи в своей деятельности. И такое понимание профессиональной компетентности педагога указывает на то, что в ее структуре коммуникативной составляющей отводится важная роль.

Современным направлением формирования коммуникативной толерантности специалистов признается способность создания в образовательном процессе коммуникативных ситуаций, которые бы запускали механизмы развития личности. Речь здесь идет о методах активного обучения – совокупности педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Они позволяют расширить виды совместной работы студентов, их коммуникативного опыта, прежде всего в совместной деятельности; возможности задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества; включение в процесс обучения «целостного человека» и обеспечивает комплексное личностное развитие.

Методы активного обучения предполагают использование такой системы заданий, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Активные методы обучения А.М. Смолкин классифицирует на имитационные и неимитационные. Они в свою очередь подразделяются им на игровые и неигровые [5]. Выбор методов обучения обусловлен содержанием учебного материала и целями обучения, которые предполагают не только приобретение знаний, но и формирование практических знаний, умений, навыков и личностных качеств.

В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и, самое главное, развивается речь студентов.

Остановимся более подробно на таких активных методах обучения как тренинг, дискуссия и деловая игра, которые, позволяют решать очень большой спектр задач в формировании коммуникативной толерантности студентов – будущих педагогов.

Метод профессионально-ориентированного тренинга общения представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных

упражнений с целью формирования и совершенствования профессиональных коммуникативных умений и навыков, повышения эффективности профессиональной коммуникативной деятельности.

В определении основных техник, наиболее соответствующих целям тренинга, можно определить групподинамические упражнения. Их выбор определяется такими факторами управления общением, как формирование мотивационной основы общения, обеспечение его предметного содержания, организация коммуникативной обстановки на занятиях.

При выборе упражнений эффективно использовать имитацию профессиональной деятельности педагога, а также свободную импровизацию участников тренинга, их спонтанность в действиях, которые могут менять ситуации; возможности отработки поведенческой гибкости и адаптивности участников к изменениям профессиональной среды.

В целом профессионально-ориентированный тренинг общения обеспечивает адаптацию к актуальной и потенциальной профессиональной деятельности и может рассматриваться как многофункциональный метод психологического и педагогического воздействия на личность в целях обучения, формирования и развития профессиональной коммуникативной компетентности личности педагога.

Дискуссия как метод активного обучения может выступать как самостоятельно, так и частью других методов, в том числе тренинга и деловой игры. Чаще дискутируют преподаватели и студенты или студенты друг с другом. В последнем случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а также межличностные отношения самих участников группы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение некоторых моральных норм на уровне знания. Таким образом, дискуссионные методы выступают в качестве средства не только обучения, но и формирования компетенций будущих специалистов.

В ходе дискуссии наиболее эффективно формируется прагматическая и социолингвистическая коммуникативные компетенции педагога. В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Вместе с тем студенты учатся рассматривать проблему со всех сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения.

Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания. Таким образом, применение метода дискуссии позволяет

активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых.

Благодаря механизму дискуссии студент отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого.

Практика показывает, что не менее эффективен в целях формирования коммуникативной толерантности специалистов игровой метод. По утверждению А.А. Вербицкого, «с помощью игровых форм обучения (метода анализа конкретных производственных ситуаций, разыгрывания ролей и др.) можно обеспечить воспитание не только теоретического и практического мышления, но и необходимых "должностных" качеств его личности – способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения» [3, с. 79].

Динамика психологии игры как специфической формы деятельности, актуальной для разных возрастов, отражена в трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Ф.И. Фрадкиной и др.

В вузовских условиях активно применяются ролевые (имитационные) и деловые игры, которые могут реализовывать не только функцию обучения, но и специфические функции воспитания и развития студентов. Выступая в качестве средства педагогической коррекции и руководства, они способны стимулировать творческое мышление и помочь обучающимся приобрести опыт нравственного общения и организации деятельности, тем самым, способствуя развитию профессионально значимых качеств личности. Об этом свидетельствует анализ исследований О.С. Анисимова, Н.П. Аникеевой, Э.Н. Короткова, В.Н. Хрипко и др.

Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Она формирует у студентов способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению, развивая тем самым рефлексивное мышление. Ролевая игра ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую перцептивную функцию.

Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в ее наиболее существенных чертах. Именно поэтому ролевую игру иногда называют имитационной.

В практике высшего образования для формирования коммуникативной толерантности специалистов, принадлежащих к группе профессий «человек – человек», особенно активно используются деловые игры. Многие вузы являются новаторами в методике преподавания деловых игр. В течение последних десятилетий деловые игры достаточно широко внедрились в производство, общественную деятельность, экономику, теорию управления, образование, – это подтверждают многочисленные научные исследования и

литературные публикации. Среди этих работ можно выделить те, которые являются основополагающими при конструировании и использовании деловых игр. Прежде всего, это работы Ю.С. Арутюнова, Н.В. Борисовой, В.Н. Буркова, В.Ф. Комарова, И.С. Ладенко, Л.Н. Матросовой, В.Я. Платова и др.

В процессе деловой игры развиваются целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы, а эти качества являются неотъемлемыми составляющими коммуникативной компетентности педагога. Следовательно, игра как активный метод обучения в вузе может помочь в создании принципиально новых педагогических систем, поскольку развивает способность к сотрудничеству и самоопределению, обеспечивает личностную самоорганизацию и заинтересованность осуществления педагогической деятельности.

Подводя итоги вышесказанному, следует акцентировать внимание на том, что использование активных методов в вузовском обучении (тренинг, дискуссия ролевая и деловая игры) является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: оно позволяет формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность и формировать их коммуникативную компетентность и толерантность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко Н.М. Введение в педагогическую деятельность. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 40 с.
2. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 228 с.
3. Игровое моделирование: Методология и практика /под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск. 1987. 231 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд. М.; Нальчик: ИЦ Эль-Фа, 1996. 96 с.
5. Смолкин А.М. Основы организации. М., 2002. 248 с.

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

WORLD SKILLS INTERNATIONAL КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлен опыт участия Российской Федерации в движении «WorldSkills International». Рассматриваются проблемы адаптации системы профессионального образования к требованиям компетенций WorldSkills International.

Ключевые слова: *WorldSkills International, WorldSkills Russia, профессиональные компетенции, профессиональное образование.*

Некоммерческая организация «WorldSkills International» (WSI) была основана в 1953 г. с целью развития мотивации молодых людей к конкурированию в сфере профессиональной подготовки.

В течение всего периода своей истории организация выполняет задачи, нацеленные на повышение уровня и качества профессиональной квалификации молодых людей. Для этого разрабатываются и формируются мировые профессиональные стандарты компетенций по различным направлениям рабочих специальностей в промышленности и сфере обслуживания; пропагандируются ценности высоких результатов профессиональной подготовки молодежи, обеспечивающих процветание как национальных экономик, так и мировой экономики в целом.

Одним из основных видов деятельности WSI является организация и проведение каждые два года в различных странах мира конкурсов профессионального мастерства, на которых молодые профессионалы демонстрируют свои таланты и профессиональные навыки. Такие соревнования развивают мотивацию молодежи к получению качественного профессионального образования, повышают их уверенность в завтрашнем дне и самооценку как востребованных и конкурентоспособных профессионалов, формируют у молодых людей умение строить собственную профессиональную карьеру в условиях экономики знаний.

В свою очередь, преподаватели профессионального образования и обучения и работодатели имеют возможность разрабатывать актуальные для современного мира системы и методы обучения будущих работников востребованным профессиональным навыкам. Работодатели, которые принимают участие в таких конкурсах в качестве экспертов, получают шанс выбрать для себя наиболее квалифицированные кадры.

Участникам движения WSI открывается доступ к международной базе знаний, где происходит обмен идеями и передовым профессиональным опытом. Следует отметить и такую возможность, как создание на базе этого движения платформы, где любой заинтересованный в развитии профессионального уровня человек – студент, преподаватель, работодатель – может учиться и развиваться вместе. Это движение оказывает в настоящее время очень мощное влияние на национальные, региональные и глобальные программы в области образования и распределения ресурсов, формирует глубокое понимание того, насколько важна подготовка кадров для экономического развития каждого отдельного государства. Таким образом, данное движение реализует и еще одну задачу: предоставление информации о новых секторах развития профессиональных навыков будущего.

Присоединение России в 2012 г. к международному движению WorldSkills International является реализацией одной из стратегий интернационализации отечественного профессионального образования [7].

По утверждению Президента Российской Федерации В.В. Путина, участие в этом движении способствует развитию системы подготовки кадров для экономики на основе международных стандартов и служит хорошим стимулом для развития всей системы отечественного профессионального образования, повышения престижа рабочих профессий [4].

В 2014 г. в России учрежден Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия»,

который наделен полномочиями представлять нашу страну в международной организации WorldSkills International.

В стране создан и работает Организационный комитет по подготовке и проведению мирового чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам «WorldSkills International» в 2019 г. в Казани, утвержден план основных мероприятий по его подготовке и проведению.

Среди поручений Президента РФ содержатся также рекомендации по изучению лучших мировых практик подготовки национальных сборных для участия в международных соревнованиях по стандартам «WorldSkills International» и подготовки экспертов [6].

Национальные чемпионаты «WorldSkills Russia» в России проводятся ежегодно по следующим направлениям:

- конкурсы профессионального мастерства обучающихся колледжей и техникумов. Победители региональных конкурсов принимают участие в Национальном конкурсе «WorldSkills Russia». Победители Национального конкурса имеют возможность принять участие в составе национальной сборной в мировом чемпионате «WorldSkills Competition» (возраст участников до 22 лет);

- корпоративные чемпионаты для молодых рабочих в возрасте от 16 до 28 лет. Победители данных конкурсов соревнуются за свою корпорацию в ежегодных финалах «WorldSkills Hi-Tech»;

- чемпионаты в сфере высокотехнологичных профессий – IT-сектора для студентов профильных колледжей и вузов, специалистов таких крупных компаний, как «Кибер Россия», «Ростелеком» и др. (возраст участников до 28 лет);

- отраслевые чемпионаты для сотрудников отрасли сельского хозяйства «AgroSkills» совместно с Министерством сельского хозяйства (возраст участников 18–28 лет);

- конкурсы профессионального мастерства для студентов вузов – Межвузовский чемпионат по стандартам WorldSkills.

В 2016 г. Союз «Ворлдскиллс Россия» выступил с инициативой проведения итоговой государственной аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций в форме демонстрационного экзамена по стандартам «WorldSkills Russia» (WSR). Этот экзамен является одновременно и формой независимой оценки качества профессиональной подготовки. В 2017 г. примерно 14000 выпускников колледжей и техникумов из 26 регионов России, сдав демонстрационный экзамен, получили Skills-паспорта. По результатам проведенного экзамена формируется база данных для работодателей об уровне профессиональной подготовки выпускников [3].

На основе показателей участия обучающихся в конкурсах профессионального мастерства и демонстрационном экзамене формируется рейтинг учебных заведений и молодых профессионалов, а также регионов, в которых создаются «Региональные координационные центры» (РКЦ), наделенные полномочиями реализовывать проект «WorldSkills Russia» на территории региона с целью обеспечения его социального-экономического развития конкурентоспособными кадрами.

В соответствии с целью деятельности РКЦ формируют методический и педагогический опыт по компетенциям WSR в своем регионе, разрабатывают и актуализируют модульные программы повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования, развивают стратегическое партнерство с органами власти и работодателями для популяризации рабочих профессий и расширения движения WSR в субъектах Российской Федерации.

Тверская область присоединилась к движению «WorldSkills Russia» в 2012 г. В соответствии с заключенным договором с Союзом «Ворлдскиллс Россия» в регионе проведено 3 региональных чемпионата WorldSkills Russia «Молодые профессионалы» по 16 наиболее востребованным на региональном рынке труда компетенциям: «Сварочные технологии», «Администрирование отелей», «Графический дизайн», «Поварское дело», «Предпринимательство» и др.

Участие в конкурсах профессионального мастерства и демонстрационном экзамене потребовало проведения сопоставительного анализа содержания стандартов компетенций «WorldSkills International» и федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), а также подходов к правилам проведения региональных, национальных конкурсов профессионального мастерства «WorldSkills Russia» и мировых чемпионатов «WorldSkills International».

Проведенный анализ выявил следующие несоответствия:

1) некоторые компетенции WSI не представлены в явном виде в номенклатуре профессий и специальностей СПО;

2) в документах WSI описание компетенций представлено рамочно, поэтому паспорта компетенций, составленные на их основе, требуют существенной доработки;

3) оценка трудоемкости обучения по образовательным модулям WSI может составлять не менее 500 часов, а для ряда профессий – свыше 1500–2000 часов, что требует корректировки основных профессиональных образовательных программ СПО;

4) существуют разные подходы к пониманию терминов в документах WSI и ФГОС СПО (например, компетенция, профессия).

В этой связи могут быть предложены следующие подходы для гармонизации как содержания профессиональной подготовки обучающихся СПО, так и процессов проведения разного уровня соревнований:

Во-первых, актуализация содержания федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования с учетом требований стандартов компетенций «WorldSkills International». Эта задача может быть решена посредством введения дополнительного (вариативного) профессионального модуля соответствующей компетенции WSI.

Во-вторых, совершенствование технологии проектирования содержания основных профессиональных образовательных программ СПО с учетом требований стандартов компетенций «WorldSkills International». Данная задача особенно актуальна в условиях становления национальной системы квалификаций, внедрения системы зачетных единиц и введения в действие

профессиональных стандартов. В контексте всех названных изменений на первое место выходит проблема четкого понимания и определения результатов обучения, согласованных с работодателями и описанных в терминах зачетных единиц [5].

Особую значимость для решения проблемы приобретает имеющийся опыт разработки основных профессиональных образовательных программ в целях внедрения международных стандартов подготовки высококвалифицированных кадров с учетом передового международного опыта WorldSkills International (WSI). Укрупненными шагами разработки программ могут стать:

- проведение методического аудита, в ходе которого проектируется содержание программы с целью устранения несоответствия между требованиями ФГОС СПО, профессиональных стандартов и стандартов компетенций WSR и потребностей рынка труда в умениях;

- проектирование учебно-методической документации. В процессе этого этапа выбираются наиболее предпочтительные технологии для приведения в соответствие ФГОС СПО и WSR, разрабатываются примерный учебный план, календарный график, примерные программы профессиональных модулей, формируется программа целиком, проводится ее экспертиза;

- определение требований к условиям реализации программы [1].

В-третьих, в качестве основных этапов гармонизации процессов проведения региональных и национальных конкурсов профессионального мастерства могут быть предложены: гармонизация целей и задач конкурсов; четкое определение результатов региональных конкурсов профессионального мастерства на этапе планирования; формирование нормативной базы региональных конкурсов профессионального мастерства; четкое планирование и организация процесса оценки результатов деятельности на этапе регионального конкурса [2].

Все названные задачи полномочны решать РКЦ, которые несут ответственность за развитие движения WSR в регионах России.

В-четвертых, весь образовательный процесс в профессиональном учебном заведении должен стать практико-ориентированным, что требует внедрения технологии дуального обучения.

В-пятых, наличие эффективной системы социального партнерства профессиональной образовательной организации также обеспечивает повышение качества подготовки обучающихся, так как заинтересованность работодателей в высоких результатах выпускников всегда подкреплена их готовностью предоставить оборудование для проведения образовательного процесса в условиях реального производства.

Таким образом, участие России в международном движении WorldSkills International способствует повышению качественных показателей кадрового потенциала страны и обеспечению трудовой мобильности граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимova Т.М., Мельниченко Л.Н., Петрова А.М., Рябко Т.В. Актуальные технологии проектирования образовательных программ среднего профессионального образования с учетом профессиональных стандартов и лучших международных практик: монография / колл. авт. М.: РУСНАЙС, 2016 84 с.

2. Вертиль В.В. WorldSkills International как инструмент конкурентоспособности // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. №2. С. 6–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/worldskills-international-kak-instrument-konkurentosposobnosti> (Дата обращения: 25.02.2018).
3. Движение WorldSkills. URL: <http://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/> (Дата обращения: 25.02.2018).
4. Заседание наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив №2 от 03.05.2012 под председательством В.В. Путина. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55132> (Дата обращения: 15.02.2018).
5. Зачетные единицы в среднем профессиональном образовании: метод. пособие./ О.Н.Олейникова, А.А.Муравьева, Н.М.Аксенова, Т.А.Голубева, Е.В.Сартакова. М.: Университетская книга, 2016. 156 с.
6. Перечень поручений по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству, состоявшейся 1 сентября 2015 г., Пр-1921, от 19 сентября 2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/50348> (Дата обращения: 20.02.2018).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 08.10.2014 №1987-р «Об учреждении Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия». URL: <http://government.ru/docs/15162/> (Дата обращения: 15.02.2018).

Об авторе:

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

СОВРЕМЕННЫЙ ТРЕНД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ – ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА

Е.В. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

Рассмотрены актуальные вопросы трансформирования образовательной среды, имеющие в своей основе цифровые технологии, искусственный интеллект. Обозначены противоречия между сложившейся и перспективной образовательными средами, традиционной и цифровой педагогикой.

Ключевые слова: образовательная среда, искусственный интеллект, цифровая педагогика.

В последние дни 2012 г. российская система образования получила новогодний подарок: 30 декабря Правительство РФ своим распоряжением утвердило план мероприятий («Дорожную карту») – «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Реализация «дорожной карты» была рассчитана на период 2013-2018 гг., а это означает, что длящаяся уже третье десятилетие реформа образования близится к завершению. «Историками давно был отмечен парный характер происходящих в России преобразований в сфере образования. После каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения, в России осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько осовремененным в соответствии со спецификой социально-политической ситуации» [1, с. 34]. Возникает вопрос, после 2018 г. начнется реформа или контрреформа, где точка отсчета, что считать откликом?

Рассмотрим ситуацию с позиций сегодняшнего дня.

К глобальным трендам мирового развития отнесем стремительную оцифровку практически всех сторон общества. В обозримом будущем место каждой страны и конкурентоспособность ее экономики в значительной степени будут определяться развитием и применением цифровых технологий. Страны, сумевшие овладеть плодами «цифровой революции», обеспечат новый уровень экономики и неуклонный рост качества жизни для населения. «Человечество находится на пороге Третьей индустриальной революции, которая меняет само понятие производства. Технологические открытия кардинально меняют структуру и потребности мировых рынков. Это совершенно иная технологическая реальность» [2, с. 138]. Её значимыми факторами становятся скорость и трафик передачи информации, гибкость и быстрая адаптация к изменениям. Так называемая «индустрия 4.0» уже сегодня предопределяют изменения в том, как люди будут работать, чему и как будут учиться. Таким образом, образование становится сферой, в которой предстоит серьезная перенастройка. Традиционная образовательная система уже не способна обеспечить выпускникам долговременную гарантию занятости, поскольку стремительные темпы обновления информации, объем которой растет в экспоненциальной зависимости, требуют действительной реализации принципа «обучения через всю жизнь». И это неизбежно, для всех, кто не хочет оказаться на обочине развития цивилизации. Таким образом, не имеет смысла говорить о реформах и контрреформах, поскольку должна восторжествовать принципиально иная парадигма образования, следуя которой – каждый обучается в меру своих сил, по своему направлению и индивидуальной траектории.

В настоящее время развитие образования во всем мире характеризуется интенсивностью преобразований, в равной мере затрагивающих организационные и управленческие структуры, его целевые установки и содержание, методы и технологии, источники и механизмы финансирования, глобально – всю миссию. Вообще говоря, пересматривается само представление об обучении, связях образования с работой и повседневной жизнью.

Цифровая платформа все больше распространяется на образовательном пространстве, что влечет за собой не только появление новых понятий, но и изменение сущности учебно-воспитательного процесса. В связи с динамичным развитием и использованием IT-технологий во всех сферах общества появляются и новые понятия, связанные с образовательной деятельностью, например, «цифровое обучение», «онлайн педагогика», «гибридная педагогика», критическая цифровая педагогика, «цифровые гуманитарные науки» и др. В педагогическом сообществе формируется новое понятие «цифровая педагогика». На основе анализа отдельных теоретических и практических аспектов в работах Л.Е. Петровой, П.В. Рубцова, Н. Чеботарь, исследователь данного понятия С.Г. Опалько предлагает понимать под «цифровой педагогикой – использование электронных элементов в учебном процессе с целью усиления и изменения образовательного опыта» [3, с. 96]. Не задаваясь целью в данной статье обсуждать указанное понятие, стоит заметить, что оно значительно более емко и, по сущности, более глубоко, чем приведенное.

Информационное общество преимущественно основывается на умственном труде, поэтому в мире наблюдается развитие искусственного интеллекта. «Мы не могли обладать всеми знаниями мира, потому что не могли прочитать и запомнить всю информацию, так как наши «канал» и «носитель» ограничены. Сейчас мы это можем, потому что у нас есть экстендеры в виде Google, Wikipedia и прочее. Теперь нам необходимо не обладание знаниями, а их добывание. То есть это совершенно другой тип мышления, который при том же количестве нейронов в мозгу позволяет суммарно обладать значительно большим количеством знаний, находящихся в операционном управлении. Иными словами, человека интересует расширение своих возможностей и увеличение доли своей свободы» рассуждает ВРИО гендиректора РВК Евгений Кузнецов [5].

Стремительное внедрение искусственного интеллекта в различные сферы становится реалиями современного общества. Согласно отчету Стэнфордского университета, к 2030 г. каждый город Северной Америки будет полагаться на технологии искусственного интеллекта в вопросе обеспечения безопасности населения. Искусственный интеллект будет помогать предотвращать преступления и выступать ассистентом во время судебных разбирательств, сможет анализировать социальные сети для предотвращения возможных акций радикальных группировок. Многие технические профессии для человека исчезнут, но системные аналитики, которые формируют сценарии работы техники, инженеры, обслуживающие высокотехнологичные средства, руководители, естественно, останутся. Сотрудники Стэнфордского университета составили карту существующих и прогнозируемых технологий искусственного интеллекта: умный дом; управление персоналом; управление персональными финансами; транспортные системы, беспилотные транспортные средства; компьютерное зрение и роботизированные комплексы в промышленности; медицина, персональная медицина, фармакология; измерения, в режиме реального времени, показателей атмосферы и гидросферы, геохимию океана для моделирования различных состояний и прогноза; обработка естественного языка, машинного обучения [4].

По данным Лаборатории знаний Университетского колледжа Лондона и компании Pearson, многие школы и университеты уже используют технологии искусственного интеллекта в образовательных целях. Большинство из них объединяются с технологиями Big Data. Например, они уже могут проверять уровень знаний учащихся, анализируя их ответы, давать отзывы и составлять персонализированные планы обучения. Одна из таких систем, AutoTutor, обучает компьютерной грамотности, физике и критическому мышлению, общаясь с учащимся на естественном языке. Программа Knewton учитывает специфику обучения каждого студента и разрабатывает для него персонализированный план обучения.

На онлайн-платформах Coursera, EdX и Udacity искусственный интеллект оценивает тесты и эссе. Его используют, чтобы набирать группы студентов с одинаковым уровнем знаний, анализировать дискуссии между

людьми и обозначать моменты, когда участники беседы отходят от темы, а также проверить эффективность различных учебных программ. Например, рекомендательные системы должны принимать во внимание, что к одним и тем же навыкам можно прийти разными путями, а уровень студентов на одной и той же образовательной программе может быть разным. При формировании образовательной траектории на первый план выходят знания, мотивация и скорость восприятия.

Считается, что в будущем искусственный интеллект сможет определить изменения в уверенности и мотивации обучающегося и в случае надобности помочь ему. «Искусственный интеллект сможет понять, когда учащийся запутался, заскучал или даже определит, что он находится в фрустрации и передаст эту информацию учителю. Вместо традиционного тестирования искусственный интеллект будет оценивать человека во время обучающих занятий, например, во время совместных проектов. Появятся «обучающие компаньоны», которые будут учить человека на протяжении всей его жизни. Находясь в облаке, они будут доступны на каждом устройстве и в офлайн-режиме, ... эти компаньоны при надобности обратятся к эксперту в определенной сфере» [4].

Фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны существующие системы образования формирует новую образовательную среду. В нее не всегда легко копируются старые материалы и методики, и напротив, в ней появляются другие потенциалы. Однако успех создания и применения новых технологий зависит от осознания что цель образования – не усвоение суммы знаний, а развитие свободной личности. Ученик – это сосуд и факел одновременно. А потому придется одновременно и наполнять, и зажигать, не разделяя эти процессы.

Развитие цифрового обучения приведет к созданию различных цифровых сред: виртуальной; мобильной; адаптивной и интуитивной. Актуализируется использование удалённых и виртуальных лабораторий, семантических метаданных (в дистанционном обучении), автоматизированного обучения языкам. Должны также развиваться образовательные платформы и авторские инструментальные средства, интегрированные, в целях адаптации обучения, технологии, как гибкой системы организации занятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Следуя тренду общественного развития уже сегодня на передний план выходит смешанное или гибридное обучение – современная образовательная технология, в основе которой лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы» и технологий электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых искусственным интеллектом и современными учебными средствами. «В цифровом пространстве нельзя дружески похлопать по плечу или ударить по пальцам линейкой. Старые педагогические теории попадают в совершенно новые условия. Формируется новая, цифровая педагогика, и никто толком не понимает, как она должна быть устроена. Ясно только, что нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие модели. Новые большие

данные можно использовать для более глубокого оценивания знания и навыков, углубления связей между всеми уровнями обучения, налаживания контакта между образовательными институтами, студентами и работодателями, оценке успеваемости» [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М.В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) // Проблемы совр. образования. 2010. № 1. Теория современного образования. С. 33–44.
2. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Мифтахутдинова Л.Т. Инженерное образование в цифровом мире // Высш. образование в России. 2017. № 12 (218). С. 136–143.
3. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. №12. С. 95–97.
4. Зачем нам нужен искусственный интеллект? Российская академия наук. 2018. URL: <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=df2fb86b-c268-4a2d-84ca-219d90997eb2&print=1> (дата доступа 1.03.2018)
5. Карта применения технологий искусственного интеллекта. URL: <https://vc.ru/p/ai-map> (дата обращения: 24.02.2018)
6. Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/ru#s1> (дата обращения: 11.02.2018)

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики ГОУ ВПО «Тверской Государственный Технический университет», e-mail: elenborisov@mail.ru

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.М. Куртвапова

ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский

Н.А. Рачковская

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

Рассмотрен феномен поликультурности как характеристика современного общества и образовательного пространства. Обоснована необходимость не только принимать во внимание поликультурность общества, но и активно использовать его воспитательный ресурс в нравственном воспитании подростков. Анализируется соотношение понятий «нравственность» и «мораль», представлен хронологический аспект реализации нравственного воспитания, а также одна из наиболее продуктивных концепций осуществления нравственного воспитания в поликультурной образовательной среде – личностно-ориентированный подход.

Ключевые слова: поликультурность общества, поликультурное образовательное пространство, нравственность, мораль, нравственное воспитание школьника, мультикультурное образование.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения была актуальна во все времена, эпохи, в разных культурах, но особенно оно востребовано в современном обществе, характеризующемся поликультурностью. С одной стороны, в современном обществе происходит нивелировка

нравственных ценностей: то, что было когда-то запрещено – сейчас не считается существенным пороком, что раньше критиковалось – теперь является практически нормой. С другой стороны, информационная революция способствует доступности информации, общения, услуг, развлечений. Современный человек более свободен в выборе профессии, имиджа, досуга, поэтому в условиях поликультурного общества нравственное воспитание осуществлять сложно, но вместе с тем очень важно и необходимо. Для успешной организации воспитательного процесса современных детей и подростков, необходимо определить, какова роль нравственности в поликультурном обществе, есть ли различия в понимании основных нравственных категорий в контексте поликультурности, как осуществлять нравственное воспитание в поликультурном пространстве общества и поликультурной образовательной среде школы.

Для того, чтобы рассмотреть особенности реализации нравственного воспитания в поликультурном обществе, раскроем смысл этого понятия.

Поликультурное общество – это не только многокультурное, многонациональное и многоконфессиональное общество, в котором люди эффективно взаимодействуют друг с другом, это неконтролируемый процесс интеграции общества, когда во всех сферах человеческой деятельности смешиваются культуры и языки, формируется своего рода суррогат общественного сознания. Поликультурному обществу присущи такие черты как различные ценностные ориентации, стремление к индивидуализму, отсутствие шаблонных стереотипов образа жизни, профессии, интеллектуальных и духовных предпочтений. Поликультурное общество – это общество, в котором каждый может найти себе место, не подстраиваясь под узкие рамки общественных стереотипов [7].

Термин «поликультурность» обозначает многообразие и диалогичность существующих в обществе культур, освоение основ которых обеспечивают бесконфликтное существование личности в многокультурном обществе, интеграцию человека в общечеловеческую культуру.

Характеристика поликультурности может применяться по отношению к личности, обществу и образовательному процессу. Понятие «поликультурность личности» означает принятие человеком духовно-нравственных ценностей различных культур, культурных особенностей других народов, что является основой формирования толерантности, обеспечивая успешную интеграцию личности в мировое культурное и образовательное пространство [4, с. 46].

Поликультурное образовательное пространство – это совокупность всех воспитательных и образовательных учреждений, а также социокультурное окружение, в котором взаимодействуют субъекты образовательного процесса через специально организованную их совместную деятельность, а также спонтанные взаимодействия; через него происходит интеграция учащихся в национальную, российскую и мировую культуру, происходит понимание своего места в культуре [4, с. 49].

Понятие «нравственное воспитание» прочно вошло в педагогическую

литературу к концу 50-х гг. XX в., однако на протяжении нескольких последующих десятилетий по смыслу оно совпадало с более привычным понятием «коммунистическое воспитание».

К 1960-м гг. активизировался поиск сущности нравственного воспитания и основных нравственных категорий. Определилась социально-ориентированная концепция, основоположниками которой были В.А. Яковлев и И.С. Марьенко.

Сложившаяся в рамках социально-ориентированной концепции нравственного воспитания традиция смысловой равнозначности понятий «мораль» и «нравственность», основанная на их обыденном словоупотреблении, сохраняется вплоть до настоящего времени. Так, обратившись к справочной литературе можно выяснить, что «нравственность (мораль) – совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность [8, с. 495].

Однако некоторые авторы содержательно разграничивают данные понятия. В частности, Т.А. Ильина считает, что понятие «мораль» чаще всего характеризует требования, предъявляемые обществом к поведению человека, т.е. сложившиеся нормы и правила, определяющие обязанности людей по отношению друг к другу и обществу в целом, а понятие «нравственность» следует применять «для характеристики практически складывающихся отношений между людьми, совершаемых ими поступков и действий» [3, с. 101].

И.С. Марьенко определяет понятие «нравственность» как неотъемлемое свойство личности, обеспечивающее добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения [6, с. 7].

Таким образом, термины «нравственность» и «мораль», несмотря на их взаимосвязь, по семантической нагрузке несколько различны. Мораль свойственна обществу в целом, это определенные требования, предъявляемые человеку обществом, в котором он живет. Нравственность характеризует личность, поскольку человек в своих поступках руководствуется не только общественным мнением, но личными мотивами, желаниями, убеждениями. Нравственность работает даже тогда, когда «моральное око» общества слепо [9].

В советском обществе, где табуировалось каждая сторона жизни, профессия, семейное положение, постановка жизненных целей – легче было поддерживать требования общественной морали. Многие стороны личной жизни порицались даже на правовом уровне. Например, развод, беременность вне брака, была введена статья в уголовный кодекс за тунеядство. Но наряду с положительными сторонами жизни в таком обществе были и отрицательные. Всеобщим непониманием становилось решение юноши или девушки в противовес желанию родителей не поступать или, начав учиться, оставить учебное заведение. Очень болезненно воспринимался уход в отставку руководителя любого ранга, смена профессии, места работы и др. Как сопротивление этой унификации возникали стихийные движения сопротивления, они касались разных сторон жизни человека, начиная от политики и заканчивая духовной самобытностью. Ярким примером противостояния унификации было диссидентство, в других социальных

кругах – движение хиппи и т. д.

Конечно, в таком табуированном обществе было легче поддерживать общую идеологию, моральные принципы, диктовать духовные предпочтения. Но это означает замыкание роста личности в определенных рамках. У личности для полноценного формирования должна быть свобода выбора интеллектуальных и духовных потребностей, относительная свобода от табуированных предписаний общества.

И такая свобода наступила в 1990-е гг., когда исчезли многие запреты и советский человек в полной мере смог ощутить обрушившуюся на него свободу. Употребление «информационного мусора» других стран не могло не отразиться на нравственном сознании подрастающего поколения. Закономерно возник вопрос: где же эта золотая середина между запретом и свободой, которая бы позволила всесторонне развиваться личности, и при этом оградила бы ее от негативных влияний?

Нынешний день не ставит никаких информационных пределов для человека, пространство Интернета безгранично и все доступно. Граждане современной России живут в демократичном обществе, в котором «разрешено все, что не запрещено законом». Свобода выбора представляет мир, допускающий разное и способствующий возникновению нового. В этом смысле поликультурное пространство органично подходит для «опытов» проявления индивидуальности и осмысления своего «Я». Эта среда поставляет богатый материал, с которым личность может работать, отбирая то, что ей созвучно, близко, способное выразить самобытность личности. Современное поликультурное пространство при разумном педагогическом сопровождении ребенка может взрастить творческую, талантливую и самобытную личность с твердым нравственным стержнем, а может втянуть на дно жизни, дав попробовать «запретные плоды» современных реалий.

Поликультурность как характеристика образовательного процесса представляется органичной и необходимой, поскольку школа воспроизводит присущее социуму культурное многообразие. Меняется общество, человек, его сознание и ценности, педагог должен быть в своей деятельности всегда актуальным и востребованным, не должен заикливаться в своих старых жизненных установках и злиться на подростков, что они безнравственны, невоспитанны, негуманны.

Тот факт, что нравственные качества являются атрибутом внутреннего мира, психологическими образованиями личности школьника, позволяет считать личностно-ориентированный подход в качестве основного подхода при разработке теоретических основ нравственного воспитания в поликультурном образовательном пространстве. «Данный подход, – отмечает В.Т. Чепиков, – показывает, что личностные качества выступают как цель и результат воспитания, а те индивидуально-психологические изменения, которые происходят во внутренней психологической сфере личности школьника, являются главными показателями его воспитанности, определяют характер его социальных отношений, направленность поведения и деятельности» [10, с. 40].

Тема нравственного воспитания на основе личностно-ориентированного подхода рассматривалась в работах М.Н. Аплетьева, Н.И. Болдырева, З.И. Васильевой, Л.А. Высотиной, А.В. Зосимовского, Б.Т. Лихачева, В.М. Коротова, Е.С. Чекина и др. В рамках личностно-ориентированного подхода к нравственному воспитанию были сделаны следующие выводы.

Нравственное воспитание представляет процесс формирования нравственных качеств личности. Качества, с психологической точки зрения, представляют собой потребности, регулярно проявляющиеся, и способы их реализации, которые формируются у подростков в процессе разнообразной деятельности. Эти качества – устойчивые психологические свойства личности – характеризуют поведение человека в любых условиях.

Анализ нравственного качества как психологического образования личности позволил В.Т. Чепикову определить его сущность следующим образом: «нравственное качество есть динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевыми сферы личности, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности» [11, с. 55].

Нравственные качества человека проявляются в деятельности и поведении, определяют его отношения с социумом. Так, Б.Т. Лихачев считал, что такие нравственные качества и свойства личности, как патриотизм, доброта, порядочность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др., образуются на базе нравственных чувств, сознания и воли. «Эти свойства и качества личности, – указывал он, – представляют собой психические новообразования, которые возникают в результате взаимодействия ребенка с миром в системе общественных отношений» [5, с. 267].

Источником формирования нравственных качеств выступает социальный моральный опыт, заключенный в общественных нормах, правилах и принципах поведения человека в обществе. «Содержание социального морального опыта определяется общественной моралью, которая представляет собой совокупность нравственных норм и принципов, регулирующих отношения людей в обществе» [10, с. 7].

Нравственное воспитание осуществляется в разнообразных видах деятельности личности. «Вне деятельности, – указывал Н.И. Болдырев, – не может быть настоящего воспитания. Это относится ко всем видам, ко всем аспектам воспитания, но особенно к нравственному» [1, с. 119].

Деятельность является средством нравственного воспитания. «Поскольку личность формируется, прежде всего, в деятельности, правомерно основные ее виды (учение, труд, игры и различные занятия) рассматривать как важнейшие воспитательные средства. Так же деятельность школьника должна быть активной. Чем активнее школьники участвуют в воспитательном процессе, тем выше его эффективность» [1, с. 153].

Личностно-ориентированный подход позволил ученым охарактеризовать те внутренние индивидуальные изменения в содержании и

структуре нравственной сферы личности, которые происходят под влиянием усвоения растущим человеком социального морального опыта. Эта сторона формирования и развития личности в психологии определяется как ее индивидуализация. «Результатом процесса индивидуализации выступают нравственные качества, которые, являясь внутренними предпосылками индивидуальности личности, обуславливают своеобразие внешних ее проявлений [10, с. 11].

Таким образом, нравственное воспитание в поликультурном образовательном пространстве это, прежде всего, формирование нравственных качеств. Для успешного взаимодействия школьника в поликультурном пространстве и формирования продуктивного диалога между объектами образовательного пространства необходимы такие качества как толерантность, терпимость, уважение и самоуважение, любовь к Родине, культуре, языку (патриотизм), уважение и заинтересованность иными культурами, гуманность, порядочность. Без данных нравственных качеств будет невозможно построить конструктивный диалог и продуктивную деятельность в многонациональном российском обществе, невозможно будет сохранить культурное многообразие, сформировать и поддержать равные права на образование среди всех членов общества независимо от конфессии, пола, социально-экономического положения, состояния здоровья и т.д., предотвратить такие социально-политические явления как: расизм, сексизм, лингвизм и другие виды дискриминации по культурному, языковому, половому, религиозному признаку. Основой формирования нравственных качеств является социальный моральный опыт, заключенный в общественных нормах, правилах и принципах поведения человека в обществе. Нравственность является отражением морали, чем более размыты моральные требования к человеку в обществе, тем менее требователен человек к своим нравственным качествам. Мораль является идеальным образцом поведения, которому следует человек. Основное средство формирования нравственных качеств школьника в личностно-ориентированной концепции – это деятельность, причем активная и разнообразная.

Поликультурное образование во многом способствует реализации цели нравственного воспитания. В России в некоторых школах создана поликультурная образовательная среда и наработан опыт поликультурного образования, среди них: общеобразовательная школа № 84 (г. Ярославль), школа № 15 (г. Ростов-на-Дону), школа № 17 (г. Тверь), школа № 1650 (г. Москва). С 2005 г. проводится эксперимент по программе «Русская школа в формировании поликультурных образовательных школ Москвы». На занятиях активно изучают язык, историю культуры своего народа, осваивают национальные и общечеловеческие этические и нравственные нормы. Данная программа осваивается как в пределах классно-урочной системы, так и на дополнительных воскресных занятиях. Воспитание и обучение направленно на освоение знаний национальных языков, литературы, истории. Поликультурное просвещение осуществляется на основе знакомства с психологией, этикетом, традициями разных этносов. Все предметы по программе общего образования ведутся на русском языке. Дополнительно

школьники изучают предметы этноцикла: язык, историю, культуру, религию, фольклор и уклад жизни своего народа, преподают данные дисциплины носители языков и культур [2, с. 56].

Намного шире опыт мультикультурного образования во Франции, США и Канаде, но в данных странах главной целью этого образования является успешная адаптация иммигрантов к языку, жизненному укладу, ценностям страны, в которой они сейчас проживают. Одной из приоритетных задач является обучение английскому языку как второму родному, этот предмет введен во многие общеобразовательные школы и называется *Teaching English as a Second Language (ESL)*. Мультикультурное образование в Европе и США воспринимает не только как бесконфликтное сосуществование на общей территории представителей разных национальностей, конфессий и т. д. Также в мультикультурное образование включено правовое понятие равенства в доступе к образованию и справедливой оценке интеллектуальных и творческих способностей независимо от пола, расы, социально-экономического положения, состояния здоровья и т. д.

Задачи поликультурного образования там немного иные, поскольку у нашей страны своя история развития межкультурного взаимодействия, отличающаяся от процессов социокультурной интеграции в Европе и Северной Америке. В нашей стране не протекают так активно иммиграционные процессы, многие народы проживали на территории одного государства сотни лет, иногда происходил процесс ассимиляции, либо мирное сосуществование этносов, народов, без ущемления прав и свобод друг друга. Конечно, не все было спокойно, освоение Сибири и Дальнего Востока иногда перетекало в военные столкновения, происходили межэтнические конфликты, но все это длилось на протяжении десятилетий, не приводя к серьезным последствиям.

В России необходимо использовать воспитательный ресурс поликультурного образовательного пространства для формирования нравственных качеств школьников, используя накопленный опыт мультикультурного образования. Но чтобы процесс был эффективным, такое образование должно пронизывать всю систему институционального обучения и воспитания, СМИ, культурно-просветительских центров, общественных объединений, семьи. Разовые образовательные мероприятия малоэффективны, поэтому необходимо включать материал в учебные планы и программы, предусматривающие изучение истории, традиций, быта национальных меньшинств. Целесообразно внедрять билингвальное обучение (обучение ведется на двух языках: родном и государственном), которое не сводится только к лингвистической поддержке, а предусматривает одновременно приобщение к культурным и духовным ценностям этносов – носителей языков. Для достижения результата необходимо участие родителей в учебном и воспитательном процессе и профессиональная подготовка учителей на вузовском уровне.

Таким образом, для эффективного нравственного воспитания школьников в поликультурном образовательном пространстве необходимо использовать личностно-ориентированную концепцию, главной составляющей которой является формирование нравственных качеств. Нравственные

качества, как динамичные личностные образования, включают в себя следующие структурные компоненты: во-первых, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми потребности в той или иной деятельности или сфере поведения; во-вторых, понимание нравственного значения той или иной деятельности или поведения; в-третьих, закрепленные навыки, умения и привычки поведения; в-четвертых, волевую стойкость, помогающую преодолевать встречающиеся препятствия и обеспечивающую постоянство поведения в различных условиях. Активная и разнообразная деятельность является главным источником формирования нравственных качеств в поликультурном образовательном пространстве, поэтому нуждается в продуманной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1979. 224 с.
2. Джуринский А.Н. Мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов: идеи и практика // Человек и образование. 2016. №1 (46) С. 53-58. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/multikulturnoe-obrazovanie-avtohtonov-i-immigrantov-idei-i-praktika> (дата обращения: 23.01.2017).
3. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
4. Куртвапова В.М. Понятийный аппарат поликультурного образования // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2017. №3. С. 46–53.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. 4-е изд. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.
6. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985. 104 с.
7. Рачковская Н.А. Актуализация культуротворящей функции образования в поликультурной среде школы // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2017. №1. С. 29–37.
8. Современный словарь по педагогике: словарь и хрестоматия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2001. 928 с.
9. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография. Гродно: ГрГУ, 2008. 119 с.
10. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников. Гродно: ГрГУ, 2001. 189 с.
11. Чепиков В.Т. Личностные качества школьников, механизмы их формирования и интеграции // Адукация і выхаванне. 2000. №10. С. 48–51.

Об авторах:

КУРТВАПОВА Вероника Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», учитель истории МБОУ «Начикинская средняя школа», Камчатский край, Елизовский р-он, п. Сокоч, e-mail: nika.kurtvarova@mail.ru

РАЧКОВСКАЯ Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», e-mail: nad1606@yandex.ru

МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.К. Позднякова

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Рассматривается педагогический аспект проблемы морального выбора в условиях информационного общества; приводятся критерии и этапы морального выбора; показывается взаимосвязь этапов морального выбора с этапами ориентации учащегося в мире ценностей.

Ключевые слова: моральный выбор, информационное общество, педагогическая проблема, учащийся, ценность.

Современная школа функционирует в условиях социально-экономических перемен, происходящих в нашем обществе, затрагивающих все сферы его материальной и духовной жизни, влияющих на субъективную ценностную систему учащихся, которым предстоит решать многообразные проблемы современности в современном информационном обществе.

Одна из таких проблем современности заключается в разрыве между человечеством и человеком. Наглядным проявлением этого разрыва, – по утверждению И.Л. Зеленковой, – является «изменение информационного пространства» [3 с. 173].

Информационное общество породило проблемы, обуславливающие смещение ценностных координат, дестабилизирующие мировоззренческий и нравственный контексты человеческого бытия [3, с. 173–178]. Это такие проблемы, например, как утрата контроля над виртуальным пространством; уход человека, особенно молодого (подростка, юноши), в это пространство и утрата им реальности; разрушение живого общения как одной из важнейших ценностей человеческого бытия и др.

Важно, что названные проблемы всегда и постоянно соотносимы с человеком. Соотнесение проблем, порождаемых информационным обществом с человеком, дает возможность зафиксировать их нравственный аспект, благодаря которому решение этих проблем может быть приведено к «общему» знаменателю. «Нравственный аспект данных проблем, – пишет И.Л. Зеленкова, – не только может быть зафиксирован в качестве определяющего, но и представляет наилучшие возможности для приведения иных аспектов (экономического, правового, утилитарного и пр.) к более-менее сбалансированному единству» [3, с. 7].

Если не учитывать нравственный аспект проблем информационного общества, то жизнь и человека, и человечества будет ущемленной, искаженной, деструктивной.

Сегодня, когда информационные технологии, интернет-пространство становятся неотъемлемой частью жизни людей, особенно остро стоит вопрос: «Какими ценностями руководствуются люди, наполняющие информацией как традиционные средства массовой информации, так и интернет?» Интернет стал неотъемлемой частью жизни молодых людей, и от того, что они там увидят, как воспримут то, что увидели, зависит и завтрашний день нашего общества. Поэтому столь важно сегодня все усилия общества, образования обратить прежде всего на нравственное воспитание подрастающего поколения. Человек, обладающий нравственной воспитанностью, сумеет разобраться в море информации, отринув плохое и сделав верный моральный, нравственный выбор. Поэтому столь важно формировать у современной молодежи способности к моральному выбору.

Проблема морального выбора человека – далеко не новая научная проблема. В исследованиях, проводимых в 70–80-е гг. XX в., часть из которых отражена в сборнике научных трудов «Моральный выбор» [11], накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения критериев (эталонов), принципов, механизмов, этапов морального выбора.

Обращаются к данной проблеме и современные исследователи [4; 9; 10; 14].

Анализ научной литературы показывает, что проблема морального выбора человека изучается в различных аспектах, которые служат основанием для понимания учеными феномена морального выбора в условиях его совершения человеком.

Что же из себя представляет собственно моральный выбор? О моральном выборе, как подчеркивает Г.И. Курган, можно говорить как о выборе поступков и как о выборе ценностей. С точки зрения ученого, это две разновидности морального выбора. Первая – это выбор форм поведения, реализующий принятые человеком нравственные ценности. Вторая – это выбор самих ценностей, выбор, определяющий нравственную ориентацию личности, направленность ее поступков [7, с. 155].

Для совершения выбора необходима ситуация морального выбора. Характерной чертой всякой проблемной ситуации, в том числе и ситуации морального выбора, является, как пишет Ю.Н. Кулюткин, «некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения» [6, с. 15].

Однако, чтобы моральный выбор был осуществлен, а следовательно, была снята проблематичность, рассогласованность ситуации морального выбора, человек должен испытывать потребность в выборе поступков, действий, ценностей. Говоря словами А.Н. Леонтьева, чтобы моральный выбор совершился, потребности, побуждающие человека к моральному выбору, должны стать «предметными» [8, с. 145].

Потребность направляет и регулирует моральный выбор тогда, когда у человека: 1) возникает ощущение, что следует поступать не так, как хочется в данный момент; 2) он ощущает дискомфорт; 3) он выявляет отклонение от образца, идеала; 4) он оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями; 5) привлекательные для него в настоящий момент альтернативы вступают в противоречие с представлениями о благе.

Более определенно о критериях морального выбора говорит Ю.А. Шрейдер, согласно которому в ситуации морального выбора субъект оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями в условиях, когда наиболее привлекательные для него альтернативы вступают в противоречие с абсолютным благом [15, с. 27].

В качестве критерия морального выбора Ю.А. Шрейдером выделяется моральное благо. Критерий морального блага раскрывается в этике блага, центральным понятием которой является понятие «добро», которое «ценно само по себе и не служит средством ради иной цели» [2, с. 241].

Несмотря на абстрактность понятия добра, оно действительно может выступать в качестве критерия морального выбора, выбора человеком моральных ориентиров, поскольку добро, как подчеркивает Р.Г. Апресян, во-первых, есть ценность; во-вторых, оно характеризует действия, совершенные свободно, ради них самих, а не ради чего-то постороннего; в-третьих, оно заключается в преодолении обособленности, разобщенности и отчуждения между людьми, в утверждении взаимопонимания, морального равенства и гуманности в отношении между ними [16, с. 113].

С моральным выбором связана оценка действий и поступков. Осуществление морального выбора предполагает сравнение, сопоставление, анализ собственных действий, поступков, совершаемых в различных ситуациях. В этом случае мыслительные процессы пронизывают как процесс морального выбора, так и процесс оценивания. Критериями выбора и оценивания являются ценности и нормы морали, являющиеся своего рода образцом.

Ситуация, требующая морального выбора – это этическая ситуация, заключающая в себе возможность выбора альтернативных действий и поступков. При этом давление порождающих ситуацию потребностей, по утверждению В.А. Василенко, побуждает человека осуществить выбор на практике [1, с. 95]. Потребность, стимулирующая нравственный выбор поступков в поведении, согласно А.И. Титаренко, является первым этапом морального выбора. Другие этапы морального выбора: побуждения и нравственная направленность (диспозиции, ориентации, установки личности); моральные мотивы и цели; решение нравственной ситуации; формирование намерений; моральное деяние, средства его совершения и степень волевого напряжения субъекта; ценность поступка; санкции (поощрение и наказание). Завершающим этапом морального выбора является оценка поступка [13, с. 110].

Идеи А.И. Титаренко об этапах морального выбора соотносятся с идеями А.В. Кирьяковой об ориентации учащихся в мире ценностей.

Моральный выбор связан с оценкой, которая выявляет мотивы (этап морального выбора), побуждающие человека к выбору возможного варианта поведения. Оценка осуществляется на основе этического и морального знания. По результатам оценивания человек проектирует новые задачи и осуществляет поиск способов их решения.

Поиск, с точки зрения А.В. Кирьяковой, обогащает потребности (этап морального выбора) личности за счет привнесения в любой вид деятельности потенциальных социально-значимых ценностей [5, с. 63]. Механизмом поиска, как мы полагаем, является рефлексивный отбор способов решения порождаемой ситуацией нравственной задачи. Отобранные способы подвергаются оцениванию, которое осуществляется на основе морального знания. В оценках человека находит свое выражение его нравственная направленность (этап морального выбора), как система его ценностных ориентаций.

В оценках фиксируется отношение человека к другим людям, к себе и к миру. Оценка (механизм ориентации) порождает выбор, в котором находят свое выражение намерения (этап морального выбора) человека. Выбор – это всегда выбор предпочтений (этап морального выбора). Когда выбор осуществлен, осуществляется проекция, трудности которой, с нашей точки зрения, определяются наличием альтернатив, выявляемых нравственным сознанием. Таким образом, категоризация ситуации становится отправным моментом для поиска, который невозможен без оценки, обеспечивающей выбор действий, результатом которого становится проектирование деятельности.

В контексте проблемы морального выбора особое значение имеет принцип взаимопонимания, требующий, чтобы отношения человека с другими людьми строились прежде всего на признании человеческого достоинства,

которое влечет необходимость достижения взаимопонимания [15, с. 256].

Достижение взаимопонимания между людьми, базирующегося на признании достоинства каждого человека, с нашей точки зрения, возможно, если человек внимателен к другому, который в свою очередь внимателен к нему, «озабочен» его проблемами. Такая озабоченность, исключая безразличие, требует от человека принимать другого человека таким, каков он есть на самом деле с его сильными и слабыми сторонами. Основой взаимопонимания является достоинство, требующее уважать другого, признавать его неповторимость, уникальность, быть «озабоченным» его развитием и т.д. В этой своей части достоинство человека, предполагающее совершение действий-поступков или, напротив, не позволяющее ему совершать такие действия-поступки, которые унижают достоинство другого, дополняется долгом и ответственностью, честью и совестью. Долг и ответственность, совесть и стыд направляют развитие способности к моральному выбору, к решению проблем и т.д. «В дополнение к понятиям долга и совести, – пишет А.В. Разин, – включается в действие представление о мере собственного достоинства» [12, с. 441].

Итак, моральный выбор, являясь неотъемлемой частью морали, задающей человеку требования, нормы, предписания, становится особым способом ориентации человека в изменяющемся информационном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. М.: МГУ, 1983. 176 с.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
3. Зеленкова И.Л. Прикладная этика. Минск: ТетраСистемс, 2002. 208 с.
4. Капралова Н.И. Моральные дилеммы молодежи и причины сожаления о выборе // Научный альманах. 2015. № 12–3 (14). С. 281–285.
5. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОГУ, 1996. 190 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
7. Курган Г.И. Процесс усвоения нравственных принципов и обеспечение моральности поведения // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 155–172.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94–231.
9. Марков Ю.Г. Сложности морального выбора // Философия и общество. 2016. № 1 (78). С. 86–103.
10. Мачехина Е.А. Анализ противоречий в реконструкции ситуаций морального выбора у подростков // Universum: психология и образование. 2015. № 1 (12). С. 5.
11. Моральный выбор / под ред. А.И. Титаренко. М.: МГУ, 1980. 344 с.
12. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
13. Титаренко А.И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 97–137.
14. Урсина В.А. Этическое и когнитивное в моральном выборе личности // Общество: философия, история, культура. 2017. № 5. С. 26–28.
15. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
16. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.

Об авторе:

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: oksana_1970@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

А.А. Руццишина

ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский

Рассматривается становление понятия «профессиональный интерес» в педагогической литературе. Приводятся различные точки зрения на сущность и структуру профессионального интереса, проанализированы современные подходы к формированию профессионального интереса у студентов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: интерес, интерес к профессии, профессиональный интерес, обучение, среднее профессиональное образование.

Качественно развитая сфера образования, отвечающая современным потребностям экономики и общества, является гарантией развития страны. Сегодня стабилизация экономической ситуации является приоритетной задачей для России. Требования к качеству подготовки специалистов среднего профессионального образования заметно выросли. Выпускник должен владеть набором всех профессиональных качеств, дающих возможность устойчивой конкуренции на рынке труда, а также обладать умением безболезненной адаптации в современных условиях. Острый дефицит квалифицированных рабочих и служащих является существенным препятствием на пути экономического развития страны.

Одной из причин дефицита кадров является отказ выпускников от самореализации в освоенной профессии. На наш взгляд, преградой на этом пути является низкий показатель сформированности профессионального интереса у выпускников техникума. Освоение профессии – это сложный процесс, который невозможно результативно завершить без своевременно развитого профессионального интереса, высокая степень его развития является залогом трудоустройства выпускников по освоенной профессии и эффективности их будущей профессиональной деятельности.

По причине того, что категория «профессиональный интерес» выступает разновидностью интереса, необходимо начать анализ с этого понятия. Термин «интерес» был изучен в различных науках: философии (И. Кант, Д. Дидро, К.А. Гельвеций, Г.В.Ф. Гегель и др.), социологии (А.В. Смол, Д.В. Александров и др), психологии (Л.С. Выготский В.Г. Иванов, В.И. Ковалев, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова и др.). В отечественной педагогике (Н.И. Новиков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Г.И. Щукина и др.) эта категория, несомненно, играет важнейшую роль в воспитании и обучении подрастающего поколения. В педагогике термин получает широкое распространение начиная со второй половины XVIII в. Сегодня существуют различные точки зрения относительно происхождения интереса: одни ученые, указывают на врожденность интересов и способность их постепенного развития в процессе жизни (В. Мак Дауголл, З. Фрейд, Е. Клапаред, Л.С. Выготский и др.), другие считают, что интерес является приобретенным и

формируется под влиянием среды и внешних факторов (Г.И. Щукина, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова и др.). В науке бытуют несколько направлений понимания категории «интерес». Согласно одному направлению, природа интереса связана с потребностями человека (М.В. Демин, Г.Е. Глезерман, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Кикнадзе, Д.И. Чесноков), но эта связь понимается и описывается в литературе по-разному. Так, актуальным остается вопрос о первичности интереса или потребности, но однозначного ответа нет. Согласно другой точке зрения, категория интереса представлена как одна из форм направленности личности (Е.С. Рапацевич), есть также мнение, в котором интерес характеризуется как проявление познавательной потребности (Г.М. Коджаспирова). Но, несмотря на различное мнение ученых относительно природы этой категории, касательно её функции разногласий нет, она определяется как побуждение к активной учебной деятельности, которая постепенно трансформируется в неудержимую потребность приобретения знаний.

Рассматривая различные мнения исследователей, изучающих категорию «интерес», наблюдаем единомыслие относительно характеристик и свойств категории. Так, можно выделить общие черты в проявлении интереса: положительную эмоциональную окрашенность, избирательность, сосредоточенность внимания и мыслительную активность. Различные определения и трактовки категории «интерес» указывают на её многоаспектность и сложность. Вслед за другими учеными мы считаем, что все точки зрения являются ценными и значимыми, так как отображают различные стороны многоаспектной категории [5; с. 164].

Современная наука выделяет несколько разновидностей интереса: научный, познавательный, профессиональный и др. Среди имеющихся видов сегодня для ученых особое значение приобретает профессиональный интерес, так как от его сформированности зависят успешность профессионального обучения и дальнейшее трудоустройство выпускников по освоенной профессии. В отечественной педагогике Н.И. Кареев одним из первых упоминает данный вид интереса в своей работе «Выбор факультета и прохождение университетского курса», детальное же изучение категория получает в XX в. За это время сформировалось несколько направлений изучения этой категории и взглядов относительно формирования и структуры профессионального интереса. Так, одни ученые профессиональный интерес определяют как направленность личности (Е.П. Гроссу), другие – как глубокое личностное образование (Э.Ф. Зеер, В.В. Кривневич), третьи трактуют понятие как избирательную активность касательно определенной профессии (Т.Л. Бухарина). А.Ф. Эсаулов видит профессиональный интерес как направленность мыслей на предполагаемую профессиональную деятельность, которая отличается положительным эмоциональным отношением. С.П. Кряжде определяет профессиональный интерес как подвижный комплекс психических свойств, процессов, проявляющихся в избирательной познавательной и волевой активности, направленной на освоенную или осваиваемую профессию. В.Ф. Афанасьев дает определение, в котором профессиональный интерес характеризуется как избирательное,

эмоциональное, познавательное отношение, выражающееся в стремлении к определенной деятельности, к практическому овладению [2; с. 164]. На наш взгляд, наиболее точным является определение И.Н. Вакуловой: «Профессиональный интерес – это избирательное, активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься» [6; с. 24]. Состав категории исследователями характеризуется по-разному: некоторые ученые выделяют только две составляющих категории: эмоциональную и познавательную (В.Ф. Афанасьев, Т.Л. Бухарина, В.В. Кривневич). Другие выделяют на базе представленных компонентов еще и волевую устремленность, так как индивид в процессе овладения профессией непременно проходит через различные препятствия, которые требуют развития волевых качеств (Э.Ф. Зеер). Но есть педагоги, считающие, что трехкомпонентное строение профессионального интереса неспособно отразить действительного процесса освоения профессии, поэтому необходимо обозначить еще и потребностно-деятельностный компонент (А.В. Мордовская), так как профессиональный интерес характеризуется не только эмоционально окрашенным избирательным отношением к осваиваемой профессии, но и волевым устремлением к овладению ею и потребностью в активной деятельности в данной сфере.

Детально изучая профессиональный интерес, ученые выделяют различную степень его проявления. Так, В.В. Арнаутов (опираясь на исследования Н.И. Виноградовой, А.Е. Голомштока, П.А. Рудика, Ф.К. Савиной), выделяет несколько групп проявления профессионального интереса в деятельности: проявление в познавательной деятельности, характеризующееся желанием получать новые знания относительно осваиваемой профессии; проявление в эмоционально-волевой сфере личности, которое характеризуется эмоционально окрашенным положительным отношением к осваиваемой деятельности с четким пониманием ее функции в жизни государства и общества, что мотивирует к достижению высоких результатов в обучении и др.; проявление в практической деятельности, характеризующееся желанием скорее реализовать себя в освоенной профессии [2, с. 207].

Успешная профессиональная реализация выпускников, по мнению В.В. Арнаутова, возможна только при сформированности всех перечисленных типов профессионального интереса. Н.П. Костюшина рассматривает связь интереса к профессии с познавательным интересом. По мнению ученого, если обеспечить эту связь, то учебный процесс протекает более интенсивно, обучающиеся работают продуктивно, охотно приобретают новые знания, стремятся реализовать свои знания на практике и осмыслить результат. Н.П. Костюшина классифицирует профессиональные интересы с учетом возможности трансформации деятельности и специфики получаемых результатов: интерес к содержанию профессиональных знаний; интерес к применению приобретенных профессиональных знаний на практике; интерес к получению знаний в результате практической деятельности.

Готовность специалистов к производственной деятельности обуславливает наличие всех перечисленных видов.

Другие ученые (Н.Г. Булгакова, Э.Н. Истрова, А.Д. Потемкин, В.Г. Макаров, Л.А. Амирова и др.) рассматривают одним из этапов становления профессионального интереса «интерес к профессии», который является ситуативным и не рождает активную деятельность относительно профессии. Есть исследователи, не разграничивающие «интерес к профессии» и «профессиональный интерес» (В.Б. Гундырев, М.Н. Шабарова, Д.М. Юсупова, А.А. Лазарев), они рассматривают возможность развития профессионального интереса у школьников. Относительно перспективы формирования профессионального интереса также существуют несколько точек зрения: одни считают, что профессиональный интерес может проявиться только у специалистов, реализующих свои умения в трудовой деятельности, а в процессе обучения возможно сформировать и развить только интерес к профессии (С.Д. Шлома), другие ученые находят возможным формирование профессионального интереса во время учебного процесса, а именно прохождения практики и на практических занятиях (Г.И. Жилина, О.В. Черникова, А.Д. Потемкин, А.С. Большакова, Е.А. Пономаренко и др.) [3; с. 22].

Таким образом, в педагогической литературе встречаются различные точки зрения относительно классификации, природы и этапов становления профессионального интереса, но все ученые без исключения подчеркивают ценность наличия профессионального интереса в обучении и профессиональном становлении личности.

В литературе также встречаются различные мнения ученых на способы формирования и развития профессионального интереса и интереса к профессии у студентов. Так, О.Н. Пантелеева, исследуя условия формирования интереса к профессии у студентов средних профессиональных медицинских учебных заведений, утверждает необходимость соблюдения условий: профориентационной направленности учебной деятельности, которая позволяет осознать перспективы будущей профессиональной деятельности; реализации технологического подхода к организации учебного процесса; установления межпредметных связей изучаемого предмета со специальными дисциплинами; осуществления выбора специальных форм, методов и средств обучения, формирующих профессиональный интерес у студентов.

Н.П. Костюшина приводит ряд педагогических условий формирования профессиональных интересов студентов: 1) реализация личностно-ориентированного подхода; 2) осознание студентами перспектив будущей профессиональной деятельности; 3) усиление профориентационной направленности содержания учебных предметов; 4) совершенствование форм и методов обучения; 5) организация педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе; 6) интеграция теоретической и практической подготовки студентов; 7) развитие познавательной активности и самостоятельности.

В работе «Формирование профессионально-познавательного интереса студентов – будущих менеджеров» педагог В.В. Шаповалов говорит о том, что формирование профессионально-познавательного интереса студентов будет эффективным, если *сформировать* положительную мотивацию учения

студентов посредством использования вариативных форм и методов активного обучения, а также личностно-деятельностного подхода в процессе педагогического общения; *применить* психолого-педагогическую диагностику обучающихся в вузе, направленную на определение уровня сформированного профессионально-познавательного интереса студентов; *разработать и внедрить* модель организации учебной деятельности с использованием методов активного обучения. Ученый делает вывод, что профессионально-познавательный интерес формируется на основе познавательного интереса, который является базой развития системы знаний и представлений о будущей профессии, фундаментом для формирования профессионального интереса.

Е.А. Саблина и Е.Б. Тесля имеют схожий взгляд на формирование интереса к профессии у студентов педагогических специальностей (в статье «Особенности развития интереса к профессии у студентов педагогических вузов»). Авторы предлагают формировать интерес у студентов с помощью методов обучения, направленных на развитие учебно-познавательной активности и поддержания интереса на протяжении всего периода обучения.

Из вышеизложенного видно, что профессиональный интерес и способы его формирования детально изучены в науке. Но на наш взгляд, следует подробно изучить процесс формирования профессионального интереса в процессе внеучебной деятельности студентов техникума. Добровольность участия, отсутствие назидательного характера и разнообразие форм работы обеспечивают охотное участие студентов в внеурочных мероприятиях. Поэтому, на наш взгляд, с помощью правильно спланированной внеклассной работы по развитию интереса к выбранной профессии возможно сформировать положительные мотивы обучения, направленные на овладение выбранной специальностью.

Итак, современный рынок труда испытывает недостаток в квалифицированных специалистах, поэтому показателями эффективной работы учебного заведения является трудоустройство выпускников по освоенной профессии. Однако студенты средних профессиональных учебных заведений часто не обладают стойкой мотивацией к обучению, а получив образование, отказываются от реализации в полученной профессии. Поэтому изучение категории «профессиональный интерес» является актуальным в современной науке. Профессиональный интерес является одним из видов интереса. Ученые неоднозначно рассматривают это понятие, классифицируя его по различным признакам и этапам развития. Категорию «профессиональный интерес» изучали: В.Ф. Афанасьев, Н.Ф. Булгакова, Е.П. Гроссу, А.Е. Голомшток, Э.Ф. Зеер, Н.К. Елаев, А.В. Мордовская, Е.А. Саблина, А.Д. Сазонов, А.П. Сейтешев, Н.К. Степаненков, Е.Б. Тесля, С.Д. Шлома и др. Определение, природа и структура понятия трактуется ими по-разному, но все ученые подчеркивают ценность наличия профессионального интереса в обучении и профессиональном становлении личности. В науке существуют различные мнения относительно соотношения двух категорий: «интерес к профессии» и «профессиональный интерес». И.Н. Истратова, М.Я. Любин, А.А. Шадрин, Л.А. Ярославова считают, что эти категории являются

взаимозаменяемыми, а исследователи Н.Ф. Булгакова, А.Д. Потемкин, С.Я. Ярушева и С.Д. Шлома разграничивают понятия, считая «профессиональный интерес» более высоким уровнем развития интереса к профессии.

Мнения ученых относительно структуры профессионального интереса также не совпадают. Самой общей точкой зрения является включение в структуру понятия четырех компонентов: познавательного, эмоционального, волевого и потребностно-деятельностного (А.В. Мордовская). Как показывает анализ теоретической литературы, процесс формирования профессионального интереса является трудоемким и длительным, что требует использования не одной, а комплекса педагогических технологий и подходов к обучению студентов среднего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Д.В. Традиция в исследовании категории «интерес»: от философии древности до социологии марксизма // Социальные измерения общества. 2008. № 11. С. 63–73.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Роботова и др.; под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1984. 176 с.
3. Алимova Г.К. Воспитание у детей интереса к профессиям в дошкольных образовательных учреждениях // Молодой ученый. 2012. №11. С. 392–395.
4. Артунатов А.В. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в условиях учебно-научно-педагогического комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 187 с.
5. Афанасьев В.Ф. Профессиональные интересы учащихся VII-VIII классов и основные пути их формирования во внеклассной работе: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1968. 309 с.
6. Вакулова И.Н., Проскуракова В.А., Соловьев А.С. Вопросы становления профессиональных планов. Л.: Наука, 1979. 68 с.
7. Костюшина Н.П. Формирование профессиональных интересов студентов техникума: автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс] <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-professionalnyh-interesov-studentov-tehnikuma> (Дата обращения 25.02.18).
8. Мордовская А.В. Формирование профессиональных интересов школьников в процессе факультативных занятий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 17 с.

Об авторе:

РУЩИШИНА Асият Адамовна – аспирант ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», e-mail: Krabaple@mail.ru

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

А.В. Шарапов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Приведены восемь психолого-педагогических признаков, характерных для экстремистской направленности личности. Рекомендованы методики для их диагностики. Отмечена важность комплексного учёта признаков экстремистской направленности личности.

Ключевые слова: экстремизм, признаки экстремистской направленности личности, диагностика экстремистских тенденций личности.

В настоящее время проблема экстремизма в современной России приобретает все большую актуальность. Так, по данным МВД РФ за 2017 г. произошло 1521 преступление экстремистской направленности, что по сравнению с 2016 г. показало рост на 4,9% [8].

Поскольку возрастные границы абсолютного большинства экстремистов от 15 до 25 лет [6, с. 341], то можно отметить особую роль различных образовательных учреждений по своевременному выявлению и профилактике деструктивных тенденций. Следовательно, на начальном этапе профилактики экстремизма выявляется проблема диагностики характерных признаков экстремистской направленности личности.

Под экстремизмом мы понимаем крайне выраженное деструктивное поведение субъекта по отношению к личности, группе лиц, общностям и к различным социальным институтам [11, с. 24]. Соответственно для исследователя может возникнуть ряд вопросов: как распознать у человека формирование первичных экстремистских наклонностей с психолого-педагогической точки зрения? На какие признаки обратить внимание?

Основы формирования негативной направленности личности, на наш взгляд, лежат в системе детско-родительских отношений и в нарушении базовых моделей воспитания. Авторитарный стиль воспитания предполагает полный контроль родителей над ребёнком, его потребностями и желаниями, при котором вместо заботы и любви ребёнок находится под гнётом гиперопеки. Зависимое положение ребёнка приводит к появлению чувства фрустрации – невозможности или страха перед проявлением эмоций, неуверенности в собственных силах и возможностях, отрицании собственной значимости. Ответной реакцией становится закрепление негативных, агрессивных и враждебных тенденций личности. А.С. Макаренко особую ответственность возлагал на жестоких отцов, использующих «авторитет подавления». Великий педагог предостерегал от чрезмерного использования подобного подхода, отмечая, что впоследствии из таких детей выходят «либо слякотные, никчёмные люди, либо самодуры, в течение всей жизни, мстящие за подавленное детство» [2, с. 249–250].

Либеральный стиль воспитания на первый взгляд даёт ребёнку простор для проявлений природосообразных возможностей. Отсутствие запретительных мер, вероятно, по мнению родителей, должно способствовать раскрытию творческих и познавательных наклонностей, а также помочь самостоятельно усвоить социальные требования и моральные принципы на основе личной свободы. На практике же ребёнок в условиях вседозволенности усваивает первичность своих потребностей в ущерб окружающим (эгоизм) и манипулятивные навыки для их достижения. В случае возникновения препятствий ребенок, как и в ситуации авторитарного подавления, испытывает тот же спектр отрицательных переживаний: чувство фрустрации, негативизм, агрессивность и враждебность [1, с. 677], которые и являются базовыми признаками экстремистской направленности личности.

На ранних возрастных этапах проявления негативизма могут варьироваться в зависимости от чрезмерно выраженной экстрапунитивной или интрапунитивной направленности личности. Упрямство как ответная внешняя реакция сопротивления будет следствием экстрапунитивной особенности личности. По мере взросления индивид будет искать виновных среди окружения, проецируя на них своё раздражение. При интрапунитивной

направленности личности ребёнок будет склонен к капризности, а по мере взросления тенденция к самообвинению может сопровождаться суицидальными намерениями [7, с. 35; 1, с. 8–9].

В атмосфере эмоционального отчуждения у ребёнка могут возникнуть признаки алекситимии – проблемы с распознаванием и вербализацией собственных эмоциональных состояний [4], а также нарциссические расстройства личности, проявляющиеся в высокомерии, зависти, отсутствии стыда, нарушении личных границ окружающих и наделении себя особыми полномочиями и мышлением [3, с. 155].

Низкий уровень эмпатии, эмоциональная тупость могут сформировать у индивида контрастно-категоричное мышление окружающего мира по принципу «хорошо – плохо», отрицающее альтернативные варианты разрешения как внутриличностных, так и межличностных проблем. Таким образом, могут фиксироваться в сознании иррациональные установки восприятия, закрепляться ригидность мышления и нарушаться поведенческие паттерны, в том числе коммуникативные навыки. Индивид может склоняться к избеганию социальных контактов, или же к крайне выраженным проявлениям доминирования или приспособления, затрудняющих выработку компромиссных решений и сотрудничества.

Данные тенденции перекликаются с особенностью восприятия субъектом самого себя (самооценка). Ряд специалистов указывают на экстремальный показатель самооценки – либо крайне заниженный, либо чрезвычайно высокий, влияющий напрямую на выраженность агрессивных тенденций. Исследования показали, что в группе высокоагрессивных подростков высокую самооценку имеют 31% испытуемых, а в группе неагрессивных такую самооценку имеют в два раза меньше подростков – 15%. Соответственно, низкую самооценку в группе высокоагрессивных имеют 25%, а в группе неагрессивных – только 15%. Напротив, средняя самооценка, базирующаяся на адекватном самовосприятии, снижает уровень деструктивных проявлений [5, с. 374–375].

Следующий признак связан с особенностями подростково-молодёжного возраста и потребностью индивида быть включенным в сообщества и группы. Опасность может заключаться в случае, если субъект попадает в деструктивное сообщество, которое настаивает на слепом принятии внутренних правил и норм. Э. Фромм указывает на феномен «группового нарциссизма», при котором члены негативного объединения категорично постулируют превосходство по различным критериям, начиная, например, перед фанатами конкурирующих футбольных клубов и заканчивая дискриминациями этнического, религиозного и иного характера [9, с. 175–178].

Крайние проявления нонконформизма также могут быть опасны, как и его полярного значения – конформизма. Примером могут служить отдельные личности, пренебрегшие социальными нормами и табу ради достижения своих разрушительных целей.

Таким образом, в психолого-педагогическом контексте мы можем отметить комплексный характер признаков, отражающих экстремистские тенденции личности.

Таблица диагностических признаков экстремисткой направленности индивида

№	Диагностический признак	Характеристика признака	Методика для диагностики признака
1	Чувство фрустрации	Высокий уровень фрустрации	1) Тест фрустрационных реакций Розенцвейга. 2) Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко)
2	Контрастно-категоричное мышление	Склонность к стереотипным иррациональным установкам мышления. Когнитивная ригидность восприятия и фанатичная идеология	1) Диагностика иррациональных установок Эллиса. 2) Методика диагностики ригидности (Г. Айзенк)
3	Неадекватная самооценка	Крайне завышенная с отрицанием критики, либо чрезмерно заниженная	1) Тест Куна–Макпартленда («Кто я?»)
4	Признаки алекситимии и нарциссизма	Слабая саморефлексия; склонность нарушать личные границы ближних; эмоциональная «глухота»; высокомерие	1) Опросник патологического нарциссизма, PNI. 2) Торонтская алекситимическая шкала TAS-26
5	Деструктивная стратегия общения	Доминирование стратегии «соперничество» как навязывание своей точки зрения в виде прямого руководства, либо запретов. Доминирование стратегии «избегание» как неспособность к эмоциональной отзывчивости и проявления конструктивной инициативы	1) Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»
6	Негативизм, враждебность, агрессивность.	На ранних возрастных этапах негативизм проявляется в виде упрямства или капризности. Позднее – враждебность и агрессивность становятся ментальной ригидной установкой по отношению к окружающему миру. Контекст ситуации не влияет на привычные установки	1) Опросник-наблюдение за частотой проявления негативизма ребенка Т.П. Скворцовой 2) Опросник агрессивности Басса–Дарки
7	Разрушительный экстрапунитивный или интрапунитивный аспект личности	Склонность искать «виновных» во внешнем мире с проявлением агрессии, или направлять агрессию на себя (аутоагрессия)	1) Исследование локуса контроля Дж. Роттера 2) Тест фрустрационных реакций Розенцвейга
8	Крайние полярные показатели конформизма и нонконформизма	Тенденция «слепо» следовать деструктивным требованиям группы или патологическое неприятие норм социума	1) Диагностика конформизма – самостоятельности (ИСП-4)

Сложно выделить какой-либо ведущий признак в качестве основного деструктивного побудителя, заставляющего индивида преступить рамки моральных и юридических норм, поскольку в равной степени к экстремистам

можно отнести тех, кто призывает к крайне выраженным негативным формам поведения, так и тех, кто следует этим призывам. Тем не менее, знание характерных особенностей экстремистской направленности личности может помочь в образовательном пространстве проводить своевременную профилактическую работу. В таблице выше приведена классификация признаков и рекомендуемые методики для их исследования.

В заключение можно отметить, что приведённая классификация может помочь педагогам, педагогам-психологам и социальным педагогам своевременно выявлять признаки экстремистской направленности личности и диагностировать их с помощью предложенных методик. Методики диагностики имеют рекомендательный характер – специалист самостоятельно может подбирать инструментарий исходя из требований и задач исследования. Кроме того, необходимо учитывать возраст исследуемых, в частности, «Опросник-наблюдение за частотой проявления негативизма ребенка» Т.П. Скворцовой позволяет на ранних возрастных этапах отследить реакции сопротивления, проявляющиеся в упрямстве и капризности. Также есть ряд проективных методик, позволяющих выявить, например, эгоцентристские наклонности и фрустрирующие ситуации («Рисунок человека», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи»). В подростково-молодёжном возрасте диагностические возможности существенно расширяются, поскольку появляется склонность к саморефлексии.

В зависимости от результатов исследования можно составлять программы профилактики или коррекции экстремистских наклонностей, как отдельно взятых признаков, так и их совокупности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глейтман Г. и др. Основы психологии / пер. с англ., под ред. Большакова В.Ю., Дружинина В.Н. СПб.: Речь, 2001. 1247 с.
2. Макаренко А. С. Книга для родителей: к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. 304 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2010. 848 с.
4. Психологический словарь. 2000. Алекситимия [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/111> (дата обращения 9.03.2017)
5. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 480 с.
6. Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. 352 с.
7. Скворцова Т.П. Арт-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород. 2017. 173 с.
8. Состояние преступности в Российской Федерации за январь – декабрь 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/12167987/> (дата обращения 7.03.2017).
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
10. Фрустрация: Понятие и диагностика. Омск: ОмГУ, 2004. 68 с.
11. Шарапов А.В. Педагогический анализ причин возникновения молодёжного экстремизма в контексте социализации личности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 2. С. 24–31.

Об авторе:

ШАРАПОВ Александр Владимирович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», педагог-психолог ГБПОУ «Тверской колледж им. А.Н. Коняева», Тверь, e-mail: sha-77@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

В.А. Тверская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Анализируются основные подходы к изучению понятия «командообразование» в зарубежной и отечественной научной среде в период XX – начале XXI вв. Представлен системный подход к изучению данного понятия в областях научного знания, таких как социальная психология, социология управления, социология организации, теория управления, акмеология и психология личности. Обоснована актуальность данной проблемы на этапе развития современного общества.

Ключевые слова: командообразование, группа, команда, командное управление, функционирование группы.

В настоящее время работа с командами приобретает всё большее значение почти во всех сферах деятельности современного общества. Команды становятся её неотъемлемой частью во многих областях производственной и частной жизни, сопровождая деятельность человека каждый день. Однако в последние годы определение термина «команда» заметно деформировалось и стало понятийно размытым.

Практически каждый человек, работающий в организации, в том числе образовательной, когда-либо участвовал в работе группы, созданной для решения определенных задач. Эффективные команды формируются не стихийно, а в результате тщательной и кропотливой работы и планирования. Успешное проектирование команды – это профессия. Чтобы реализовать плановое результативное функционирование команды, необходимо доскональное ее понимание, что естественно приведет к созданию лучших и более результативных команд. Однако несмотря на видимую популярность использования интересующего нас понятия, найти современные научные труды по данной проблематике в настоящее время представляется достаточно сложным.

Известные немецкие учёные-практики М. Геллерт и К. Новак в своих трудах, раскрывающих суть, структуру команды и технологии командообразования, пишут: «Во многих книгах по данной теме, особенно переведенных с английского, довольно широко трактуют само понятие «команда», что нередко служит основой для непонимания и развития предубеждений против командной работы; большинство публикаций далеки от практики управления или включают лишь описания и перечни более или менее применимых упражнений по командному развитию с относительно подробными комментариями; большинство известных нам книг, связанных с данной темой, слабо соотносят практику и опыт управления командами с теоретическими концепциям и фундаментальными основами, преимущественно углубляясь в какой-либо один из этих аспектов» [1, с. 15].

Характерной особенностью интересующей нас проблемы командообразования как процесса и технологии является её научно-прикладной и комплексный характер. Находясь на стыке целого ряда научных дисциплин: социологии управления, социологии организаций, теории

управления, социальной психологии, акмеологии и психологии личности, а также конкретной практики управления, выделенная проблема для своего эффективного решения требует проекции на каждую из этих областей и на реальную деятельность. Исходя из того, что области применения этих понятий столь многогранны, становится понятно, почему встречающиеся определения понятия «команды», лежащего в основе командообразования, даются по-разному, но в основе своей либо повторяют, либо дополняют друг друга. Так, например, доктор психологических наук, профессор Р.Л. Кричевский определяет понятие «команда» и описывает её характерные черты следующим образом: «Команда – особая разновидность малой группы. Термин «команда» заимствован учеными и практиками менеджмента из области спорта, акцентирует какие моменты группы, как единство, активность, динамичность, успех.... Это небольшая группа людей (возможный объём от 2 до 25 человек, но обычно не более 10–12 человек), которые взаимодействуют и взаимодополняют друг друга; преследуют значимые общие цели, разделяя ответственность за их достижение; связаны единым замыслом; продуманно позиционируют себя для выполнения специфических ролей или функций, демонстрируя способность к быстрому и гибкому реагированию на изменение среды; отличаются зрелым профессионализмом и стремятся к высокому стандарту индивидуального и коллективного выполнения» [2, с. 478].

Е.Ю. Безрукова определяет это понятие как группу людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей [4]. Команда выступает в качестве особой формы организации людей, основанной на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия.

В 1920-е гг. в рамках «школы человеческих отношений» (Ч. Барнард, Ф. Ротлисбергер, Э. Мэйо и др.) были раскрыты значимость феномена неформальной группы и фактора сотрудничества в группе. Именно в этот период начинают разрабатываться теории организации и поведения группы (К. Арджирис, К. Левин, Р. Лайкерт, Ф. Герцберг, Д. МакГрегор и др.), а также получают широкое распространение социометрические методы Якоба Леви Морено по созданию рабочих групп.

Затронутая только в 1960-е гг. проблема командного управления как объекта самостоятельного научного изучения возобновилась сравнительно недавно. Причины возникновения интереса к развитию и изучению групп в тот период объясняется тем «социальным контекстом, в котором возникло понятие групповой динамики: с возросшей мобильностью и ослаблением сложившейся социальной культуры в результате Великой депрессии и Второй мировой войны. ... Этот интерес привёл к определенному раздвоению смысла словосочетания "Групповая динамика" – это и наука о группах и некая идея ценности групп. Все эти тенденции нашли выражение в разработках теории групповой динамики. Теоретические и практические работы Левина по этой теме опубликованы в двух сборниках: "Теория поля в социальных науках", "Разрешение социальных конфликтов"» [3, с. 146].

Попытки Кераса Ишикава интегрировать методы статистического контроля и методов науки о поведении и обществе привели к развитию другого прогрессирующего направления, которое возникло в результате внедрения «кружков качества». Зародившись в Японии и очень быстро распространившись по всему миру, некоторые из них и сегодня органично перерастают в рабочие команды.

В 70-е гг. прошлого века Р. Мередит Белбин начал разрабатывать концепцию командных ролей, а Пол Херси и Кен Бланшар изучали теории стилей управления. Интересным фактом является то, что примерно в то же время Генри Минцберг выделил важную общую черту работы менеджеров, а именно управленческие роли. Также в 1970-х гг. американский психолог Б.В. Такмен, проанализировав около 50 научных источников, раскрывающих проблему развития групп, предложил двухмерную модель группового развития, которая позднее легла в основу разработок многочисленных моделей командообразования.

В 1980–90-е гг. в результате накопления в практике и теории управления фактов о деятельности самоуправляемых групп стали появляться работы, в которых были даны определения понятию «команда», раскрывались основные принципы развития и функционирования групп командного типа, были разработаны технологии организационного проектирования в командах разного уровня (Дж. Катценбах, Д. Смит, Р. Танненбаум, Е. Салас, Р. Берд).

Примерно в тот же период появляются исследования, раскрывающие роль лидера в ходе формирования команды и выделяются этапы ее построения (Дж.В. Ньюстром и К. Дэвис, Джозеф Г. Бойетт, Д. Янкелович, Джимми Т. Бойетт, и др.). В конце XX в. стали появляться исследования (в том числе и переводные), в которых были предприняты попытки в теории проанализировать совместную деятельность сотрудников высшего звена, уточнялось понятие «управленческая команда», её отдельные параметры (К. Бланшар, В. Дайер, Р.М. Белбин, Ю. Паризи-Керью, Д. Керью, Дж. Катценбах и др.). Бесспорно, исследования зарубежных ученых в области образования результативных и успешных команд представляют большой интерес и могут быть использованы в адаптированном виде в условиях современного российского общества.

В России начало XXI в. также характеризуется резким повышением интереса к командообразованию, но, как и в случае с определением понятия «команда», «командообразование» также рассматривается учёными вариативно, например, Е.Ю. Безрукова считает командообразование процессом целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в команде, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям команды [4]; А.А. Халина представляет командообразование циклическим процессом, состоящим из комбинаций действия и анализа действия (рефлексии), направленных на реализацию стратегических целей команды, определение и разрешение проблем [5].

В 1920-30-х гг. первыми отечественными исследователями,

обратившими свое внимание на возможное использование коллективного управления в организации совместной деятельности малых групп, были А.К. Гастев, Н.А. Витке, П.М. Керженцев. Их работы можно назвать «талантливым прорывом в теории и искусстве управления» [4].

На 1950–60-е гг. приходится этап исследований и анализа проблемы участия работников в принятии решений, касающихся организации совместной деятельности. А.И. Пригожин, Ю.Д. Красовский и Д.М. Гвишиани внесли большой вклад в понимание этой специфики и предложили новые проблемно-ориентированные и инновационные технологии группового решения организационных проблем на предприятиях и в организациях.

Недавно в России появились исследования отечественных учёных, посвященные конкретным проблемам функционирования и формирования команд разного типа (Т.Ю. Базаров, В.В. Авдеев, Т.П. Галкина, Е. Валь, А.М. Карякин, И.В. Рыбкин, Ю.Н. Лапыгин, Т.С. Пыркова, В.И. Сперанский, С.В. Петров, и др.). В основе названных трудов лежит, конечно, зарубежный опыт исследований командного управления, предлагаются разработки в сфере социальных технологий, стимулирующих процессы командостроения, а также анализируется деятельность, предполагающая формирование управленческих команд и консультирование руководителей высшего звена в российских организациях и предприятиях. С этого момента у российского научного сообщества в связи с развитием новых информационных технологий и инновационных стратегий сферы управления появилась перспектива раскрыть механизмы взаимодействия людей в группе (коллективе), в том числе, в области социальной психологии. Это направление исследований стало одним из наиболее популярных (В.В. Шпалинский, А.В. Петровский; А.С. Морозов, Л.И. Уманский, А.И. Донцов, Р.С. Немов, А.Н. Лутошкин и др.).

Изучению приёмов технологии командообразования, адаптированных к специфике условий развития отечественных предприятий и организаций, включая процедуры их применения профессиональными консультантами по тим-билдингу (team-building) в их профессиональной деятельности, в начале XXI в. посвящен уже целый ряд работ. Причём, как отмечают А.В. Журавлёв, Ю.М. Жуков и Е.Н. Павлова, групповые процессы в этих работах чаще всего рассматриваются в фоновом режиме, в то время как основной акцент делается на изучение системы деятельности «демиургов» командостроительства, то есть дан лишь простейший механизм последовательности действий, которые должны быть предприняты «командостроителями» [5].

Последние годы в связи с необходимостью отвечать потребностям современного российского общества в решении конкретных научно-практических задач характеризуются не снижающимся интересом отечественных исследователей к проблеме командообразования (Ю.В. Синягин, А.В. Филиппов, Т.Ю. Базаров, Е.Ю. Безрукова, А.А. Халина и др.).

Несмотря на то, что и по сей день популярность командообразования достаточно высока и учеными разных областей науки накоплен большой фактический материал по изучаемой нами проблеме, можно отметить, что в области изучения командной работы остается неопределенность в социально-

психологическом понимании данной проблемы. Такое положение объясняется недостаточной изученностью анализируемых процессов и явлений; сложностью определения границ самого понятия «команда»; неясностью соотношения его с другими социально-психологическими понятиями такими, как «малая группа» и «коллектив»; несформированностью многих понятий, характеризующих команду и описывающих динамические процессы в ней.

Данные обстоятельства обуславливают сравнительно слабую разработанность проблемы командообразования на эмпирическом уровне, отсутствие достаточно эффективных технологий его проведения [4].

Вышеизложенное положение свидетельствует о сложности проблемы, и требует для ее решения использования комплексного, системного подхода, основанного на разумном сочетании современных методов и процедур отбора и комплектования команды, обучающих технологий в области групповой работы, гибких и экономичных диагностических программ, направленных на решение специализированных научно-практических задач и дальнейшего изучения понятия «командообразование».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Геллерт М., Новак К. Все о командообразовании: руководство для тренеров / пер. с нем. М.: Вершина, 2006. 352 с.
2. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: учеб. пособие. М.: Статут, 2007. 542с.
3. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
4. Безрукова Е.Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: автореф. дис. ... канд. психол. наук //Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/informatsionno-metodicheskoe-obespechenie-protssessa-komandoobrazovaniya#ixzz59iSm8OZZ> (дата обращения: 14.03.2018).
5. Халина А.А. Командообразование как процесс и технология в организационном управлении: дис. ... канд. социол. наук. //Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/komandoobrazovanie-kak-protsess-i-tekhnologiya-v-organizatsionnom-upravlenii#ixzz59iNGq500> (дата обращения: 14.03.2018).

Об авторе:

ТВЕРСКАЯ Владислава Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии, e-mail: Tverskaya.VA@tversu.ru

СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА «ЦИФРОВОЙ ДЕТСКИЙ САД» КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Соколов

ГБПОУ «Тверской педагогический колледж»

Представлен опыт Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Тверской педагогический колледж» по созданию инновационной образовательной среды для студентов отделения «Дошкольное образование». Модель инновационной цифровой предметно-развивающей образовательной среды дошкольного образования обеспечивает проведение практики студентов, улучшает качество подготовки профессиональных кадров для системы образования Тверской области.

Ключевые слова: инновационная, цифровая, предметно-развивающая образовательная среда; цифровой детский сад; современная материально-техническая база; развитие среднего профессионального педагогического образования.

В настоящее время пришло понимание того, что главным критерием социально-экономического развития общества являются достижения в области развития профессионализма специалистов. И система среднего профессионального педагогического образования вносит свою лепту в развитие человеческого потенциала. Доминирующая сегодня концепция человеческих ресурсов предполагает максимальное внимание к сфере формирования и воспроизводства человеческого потенциала и человеческого капитала и его эффективное использование. «В качестве глобальной цели социально ориентированного инновационного развития должно быть поставлено развитие потенциала общества и человека в достойных условиях жизнедеятельности и труда. При таком целеполагании экономика строится не из человека, а для человека» [1, с. 90].

Тверской педагогический колледж – одно из старейших государственных образовательных учреждений Тверской области в области подготовки кадров для системы образования, в 2017 г. колледж праздновал свой 70-летний юбилей. В 2017 г. при финансовой поддержке Правительства Тверской области колледж начал реализацию проекта «Создание инновационной образовательной среды для студентов отделения «Дошкольное образование» Тверского педагогического колледжа – «Цифровой детский сад». В рамках проекта на базе педагогического колледжа создана модель инновационной цифровой предметно-развивающей образовательной среды дошкольного образования – учебный кабинет, наполненный современным интерактивным оборудованием, учебно-методическими и игровыми материалами. Главная цель проекта – не декларативно, а реально улучшить качество подготовки профессиональных кадров для системы образования Тверской области в соответствии с Федеральной целевой программой «Развитие образования в РФ на 2013–2020 гг.» [7].

Проект решает задачу по подготовке конкурентоспособных специалистов через создание современной материально-технической базы для проведения практики студентов. Подобной базы с такой концентрацией различных электронных ресурсов нет ни в одном детском саду региона. Кабинет – «Цифровой детский сад» оснащен конструктором Education WeDo /9580 / LEGO, ультракороткофокусным проектором, интерактивным проектором, документ-камерой, образовательной системой с интерактивным рабочим столом EduQuest для детей дошкольного возраста, интерактивной панелью SMART SPNL-6065-V2, интерактивными кубами iMO-LEARN, комплексом БОС «КЛАСС ЗДОРОВЬЯ-МАЛЫШ» и др. Такое внимание к обучению студентов работе с цифровым оборудованием связано с требованием времени. Новые требования к профессиональным компетенциям современного педагога дошкольного учреждения отражены в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [6], Федеральном

государственном образовательном стандарте дошкольного образования [4], в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование» [5], в перечне требований владения профессиональными навыками международного чемпионата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia. Молодые специалисты дошкольного образования должны обладать новыми компетенциями, в том числе по работе с цифровым оборудованием. Современная материально-техническая база обеспечит соответствие реальной ситуации будущей профессиональной деятельности студентов, практико-ориентированный характер обучения, единство и взаимное дополнение аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, направленность на профессиональное и общекультурное развитие и личностный рост студентов, становление их активной профессиональной позиции [5].

Создание инновационной образовательной среды в колледже является перспективным по развитию среднего профессионального педагогического образования, потому что оно позволило студентам Тверского региона принять участие в международном конкурсе профессионального мастерства WorldSkills International по специальности «Дошкольное воспитание». Региональный чемпионат в 2017 г. был организован и проведен на базе Тверского педагогического колледжа. Приобретенное оборудование поможет более качественно подготовить студентов к участию в конкурсе профессионального мастерства, и мы надеемся, что в 2018 г. наши студенты выйдут на Всероссийский чемпионат.

Проект по созданию инновационной образовательной среды «Цифровой детский сад» позволил стать Тверскому педагогическому колледжу стажировочной площадкой регионального института повышения квалификации педагогов. Сегодня существует ряд проблем в организации предметно-развивающей среды в детских садах, например, сохранение и иногда доминирование традиционного (с ориентировкой на рекомендации 60–80-х гг. прошлого века) или формального (девиз «Куплено – красиво оформлено – расставлено») подхода к определению способов организации пространства, его наполненности, отбору игровых и учебных материалов. Сегодня педагоги часто не понимают и не принимают изменения пространства современного ребенка. Появление новых игрушек и пособий (конструкторов «Лего», трансформеров), технических приспособлений и компьютерных приложений (электронных и роботизированных игрушек, компьютерных игр), а также изменение способов представления информации в средствах масс-медиа создают принципиально отличную от традиционной и характерной для 60–90-х гг. прошлого века образовательную среду. Виртуальная среда часто является намного привлекательнее для современных дошкольников. Поэтому сегодня детский сад ориентирован на развитие цифровой образовательной среды, интересной современным детям, отвечающей их запросам и субкультуре. А современным педагогам не хватает компетенций по работе с цифровым оборудованием. Поэтому базу

учебного кабинета можно использовать не только для проведения занятий со студентами, но и с педагогами региона. Распространение позитивного опыта организации пространственной среды в дошкольном учреждении является одной из приоритетных задач региональной системы образования в сфере дошкольного образования, особенно актуальной в рамках реализации Указа Президента по реализации национального проекта «Десятилетие детства» [2] и Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [3].

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, определение уровня квалификации, итоговая аттестация для студентов будут проходить в форме демонстрационного экзамена. Формат демонстрационного экзамена совпадает с требованиями к проведению испытаний конкурса профессионального мастерства WorldSkills International. Созданная материальная база позволит реализовать еще одно требование федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования: организация и проведение демонстрационного экзамена по квалификации «Дошкольное образование».

Тверской педагогический колледж, участвуя в реализации образовательной и экономической политики региона, является одним из ведущих образовательных учреждений в регионе по различным направлениям подготовки педагогов среднего звена. В перспективе, при включении в федеральный государственный образовательный стандарт СПО дополнительных квалификаций, колледж готов обучать по новым педагогическим специальностям: «Учитель информатики», «Учитель русского языка и литературы», «Учитель иностранного языка».

Проект колледжа по созданию инновационной образовательной среды «Цифровой детский сад» позволил открыть новые перспективы по развитию среднего профессионального педагогического образования в Тверском регионе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Докторович А.Б. Парадигма социоинновационного развития: человеческий потенциал и интеллектуальный капитал социально-экономических изменений // Пространство и Время. 2015. №1–2 (19–20). С. 84–90.
2. Национальный проект «10-летие детства» (Указ Президента РФ № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» от 29.05.2017 г.).
3. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Утвержден Советом МОиН РФ по ФГОС 28.09.2013.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050144 Дошкольное образование от 08.12.2009 г. №15423.
6. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
7. Федеральная целевая программа «Развитие образования в РФ на 2013–2020 гг.» (распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148).

Об авторе:

СОКОЛОВ Сергей Александрович – директор ГБПОУ «Тверской педагогический колледж», г. Тверь, e-mail: dirtverpedkol@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ
ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ
МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Р. Акопян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрыта проблема формирования основ музыкальной культуры младших школьников. Представлен обзор работ по ключевому понятию, уточнены его структурные компоненты; выделены условия и формы организации работы педагога с обучающимися. Предложена авторская программа по музыке, направленная на формирование основ музыкальной культуры младших школьников.

Ключевые слова: музыкальная культура, младший школьник, внеурочная и досуговая деятельность, единая воспитательная среда.

Музыка, являясь частью духовной культуры человечества, способствует воспитанию у детей и подрастающего поколения духовных, нравственных качеств, уважения и любви к историческому наследию. Поэтому «современная педагогика музыкального образования актуализирует гуманистическую идею формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры» [7, с. 245]. Проблема формирования музыкальной культуры актуальна в современных условиях как непереносимое условие формирования музыкальной грамотности школьника [8, с. 238], подтверждение чему мы находим в Федеральном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где уточнены требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по предмету «Музыка», одним из которых является сформированность основ музыкальной культуры [12].

Существует несколько подходов к определению понятия *музыкальная культура*. Так, Д.Б. Кабалевский отмечает, что музыкальная культура – это способность эмоционально воспринимать музыку и понимать ее связь с жизнью, умение на слух определять характер и автора музыкального произведения [3, с. 20]. Когнитивную сторону изучаемого явления подчеркивает Г.Г. Коломиец, считающий, что в основе музыкальной культуры лежат знания, а также способность к восприятию и оценке музыки [4, с. 10]. Аксиологический компонент данного понятия отмечает Р.Н. Шафеев, полагая, что музыкальная культура – это совокупность духовных ценностей в области музыки, а также деятельность людей по созданию и потреблению музыкальных ценностей [12, с. 3]. В работах Р.А. Тельчаровой акцентирован деятельностный компонент музыкальной культуры: по ее мнению, музыкальная культура включает всю сферу музыкальной практики людей, является продуктом культурной деятельности человека (непосредственной практики музицирования во всех ее видах) [11, с. 5]. Е. Г. Милюгина считает не менее актуальным культуротворческий компонент музыкальной культуры, реализуемый в потребности обучающихся в творческой активности и готовности осуществлять соответствующие возрасту виды культурно-

просветительской деятельности. На взгляд ученого, воспитание культуротворческой личности особо важно в процессе приобщения к музыкальной культуре школьников, так как именно в школе у ребенка закладывается фундамент культурных ценностей [6, с. 209].

Проанализировав различные подходы исследователей к определению понятия *музыкальная культура*, мы сделали вывод, что это явление – совокупность рациональной, духовной, эмоциональной-ценностной и деятельностной сторон жизни человека. Сопоставив данные определения со структурными элементами музыкальной культуры, выделенными в современных исследованиях (В.Л. Власенко [2, с. 16], А.П. Мальцева [5, с. 14], М.Б. Осипова [9, с. 14], С.Г. Степанова [10, с. 10]), мы выделили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный (музыкальная грамотность), творческий.

Необходимо отметить, что ребенок на пути к формированию личности подвержен всестороннему влиянию СМИ, компьютерных технологий и сверстников. Поэтому, на наш взгляд, формирование основ музыкальной культуры будет эффективным при организации педагогом не только урочной, но внеурочной и внешкольной (досуговой) деятельности младших школьников. Внеурочная и внешкольная деятельность, по мнению Г.С. Айрумяна и К.В. Ерша, является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся и неотъемлемой частью процесса образования и культурного воспитания младшего школьника [1, с. 70].

Учитель начальных классов оказывает значимое влияние на младшего школьника в процессе культурного и духовного воспитания. Это связано с тем, что он ведет все уроки, находится в постоянном контакте с детьми. У него есть возможность ближе познакомиться с семьей, родителями своих детей, он знает об увлечениях, предпочтениях и способностях каждого ребенка. Личность обучающегося в значительной степени формируется и в семье. Культурно-воспитательная работа в образовательном учреждении, по мнению В.В. Халмухамедовой, не может строиться без учета этого фактора. При обучающем взаимодействии с детьми, по ее мнению, родители могут выступать в ролях помощников при проведении какого-либо вида деятельности с детьми и/или консультантов (в роли организаторов совместного мероприятия и др.) [13, с. 53]. Таким образом, создание единой воспитательной среды педагогов и родителей необходимо для развития потенциальных возможностей каждого ребенка и формирования музыкальной культуры обучающихся.

В связи с актуальностью проблемы нами разработана программа «Формирование основ музыкальной культуры младших школьников», включающая урочные, внеурочные и внешкольные формы работы обучающихся, а также в сотрудничестве с родителями и педагогами.

Цель программы – формирование основ музыкальной культуры младших школьников. Задачи программы – сформировать первоначальные знания о музыкальном искусстве; эмоциональную отзывчивость на музыку; мотивационно-ценностное отношение к музыкальной культуре;

деятельностное (творческое) освоение музыкальной культуры.

Программа рассчитана для учащихся четвёртых классов общеобразовательной школы. Включает в себя следующие содержательные блоки.

1. Освоение системы знаний о музыкальной культуре (когнитивный компонент). В урочной деятельности происходит освоение и расширение системы знаний учащихся о музыкальной культуре посредством знакомства с русским музыкальным фольклором. Во внеурочной деятельности проводится проектно-исследовательская деятельность по теме «Истоки русского музыкального фольклора». В досуговой деятельности обучающимся предлагается самостоятельное чтение художественной и научно-популярной литературы о русском народном фольклоре по рекомендательному списку. При работе с родителями предполагается их участие в проектной деятельности с детьми «Истоки русского музыкального фольклора» и совместная подготовка и показ результатов. С педагогическим коллективом проводится семинар на тему «Актуальность формирования основ музыкальной культуры младших школьников».

2. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыку (эмоциональный компонент) на уроке происходит через освоение музыкальных интонаций, выразительных и изобразительных средств музыки на примере характеров музыкальных персонажей (М.П. Мусоргский: «Гном», «Баба-Яга»; С.С. Прокофьев: «Болтунья»). Во внеурочной деятельности проводится внеклассное мероприятие, направленное на формирование эмоциональной отзывчивости на музыку «Угадай музыкальную задумку» (учащимся предлагается придумать названия услышанным произведениям, изобразить музыкального персонажа, угадать явление природы, музыкальные инструменты). В досуговой деятельности ребенку предлагается просмотр детских музыкальных спектаклей, мультфильмов по рекомендательному списку. С родителями и педагогами проводится лекция с целью ознакомления с различными музыкальными дидактическими играми и приемами работы с детьми и обсуждением совместного проведения мероприятия «Угадай музыкальную задумку», где им предлагается подготовить различные музыкальные игры по заданной теме.

3. Формирование мотивационно-ценностного отношения к музыкальной культуре (мотивационно-ценностный компонент) на уроке осуществляется через знакомство с произведениями искусства, отражающими героическое прошлое нашей страны. Во внеурочной деятельности происходит подготовка и проведение внеклассного инсценированного мероприятия «Россия – Родина моя», посвященного теме патриотизма. С целью самообразования и культурного досуга учащимся рекомендуется самостоятельный поиск информации об известных песнях Родины, составление репертуарного списка. С родителями проводится лекция «Музыка в жизни человека» с презентацией и показом дидактических музыкальных приемов и игр, направленных на самостоятельную работу родителей с детьми; с педагогическим составом – собрание по задачам мероприятия «Россия, Родина моя» распределение обязанностей между ними.

4. Деятельностное освоение музыкальной культуры (творческий

компонент) реализуется на уроке через творческие задания (игра на детских музыкальных инструментах, художественные работы, чтение под музыку стихотворений). Внеурочная деятельность включает подготовку и проведение спектакля с музыкальным сопровождением по мотивам сказки А. Н. Островского «Снегурочка», способствующего формированию интереса к музыкально-творческой деятельности. Досуговая деятельность обучающихся заключается в разучивании ролей, подборе музыкального сопровождения. Работа с родителями включает оформление и подготовку декораций для музыкально-театрализованного представления сказки «Снегурочка». С педагогическим коллективом проводится собрание с обсуждением распределения обязанностей по подготовке к музыкально-театрализованному представлению (техническая помощь, подготовка сценария и т. д.).

Как мы ожидаем, по окончании реализации программы у обучающихся будут сформированы эмоциональная отзывчивость к музыкальному искусству, первоначальные знания о музыкальном искусстве, мотивационно-ценностное отношение к музыкальной культуре; деятельностное (творческое) освоение музыкальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрумян Г.С., Ёрш К.В., Внеурочная деятельность как составная часть учебно-воспитательного процесса // Юный ученый. 2016. №1. С. 70–71.
2. Власенко Л. В. Социально-культурные условия формирования музыкальной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина., 2010. 195 с.
3. Кабалаевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение, 1989. 191 с.
4. Коломиец Г. Г. Зарубежная музыка XX века в курсе музыкальных школ и музыкальных училищ: учеб. пособие для вузов. Оренбург: ОГПУ, 1998. 24 с.
5. Мальцев А. П. Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: ОГПУ, 2003. 187 с.
6. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
7. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
8. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
9. Осипова М. Б. Формирование музыкальной культуры школьников в условиях малого города: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 2011. 169 с.
10. Степанова С.Г. Формирование музыкальной культуры школьников средствами национального музыкального искусства: на материале Республики Бурятия: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т, 2006. 185 с.
11. Тельчарова Р. А. Музыка и культура: личностный подход. М.: Знание, 1986. 64 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
13. Халмухамедова В. В. Формирование музыкальной культуры школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Ташкент: Таш. гос. пед. ун-т, 2013. 87 с.
14. Шафеев Р.Н. Музыкальная культура как система: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань: Казан. гос. ун-т культуры и искусств, 2007. 10 с.

Об авторе:

АКОПЯН Лиана Рубиковна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: liana-akopyan1991@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. М. Александрова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлена программа «Формирование музыкального вкуса младшего школьника во внеурочной деятельности», ориентированная на реализацию в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: музыкальный вкус, начальное общее образование, внеурочная деятельность, младший школьник, педагогические условия, методы формирования музыкального вкуса.

Одним из приоритетов современной государственной политики в области образования является художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения. Соответствующие образовательные требования определены в Законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; перечни обязательных требований к образовательным организациям представлены в ФГОС. Согласно требованиям ФГОС, образовательные организации должны воспитывать гармоничную и высоконравственную, культурную личность, становление которой начинается с начальной ступени образования.

Художественно-эстетическое воспитание является одной из главных предпосылок повышения культуры человека, становления его духовной сущности. Важной частью художественно-эстетического воспитания является музыкальная культура личности, определяемая степенью понимания ценности музыкального искусства, регулируемой процессом «освоения музыкальной культуры человечества в контексте его духовного и художественного наследия» [1, с. 205]. Неотъемлемой частью аксиологической составляющей музыкальной культуры является музыкальный вкус, ориентированный на приобщение человека «к ценностям мирового искусства, использование личностью компонентов культуры <...> в решении художественных задач» [2, с. 245] и представляющий собой основу музыкальной грамотности [3, с. 238]. Поэтому необходимо воспитывать музыкальный вкус с младшего школьного возраста.

Вопросам воспитания музыкального вкуса посвящены работы О. О. Бороздиной, О. А. Бураковой, С. А. Воробьевой, Р. А. Тельчаровой и др. Проблемами определения педагогических условий формирования музыкального вкуса занимались Б. А. Агадилова, Л. В. Дмитриева, О. П. Радынова, Р. И. Удалова, Л. И. Разуткина. и др. Обобщив их работы, мы выделили следующие компоненты музыкального вкуса: интерес к музыке; художественно оправданный выбор музыкальных произведений; музыкально-эстетическое наслаждение; нравственную направленность формируемых вкусовых предпочтений. В связи с выделенными компонентами мы принимаем за рабочее определение ключевого понятия следующее: музыкальный вкус – «это развитая способность получать эмоциональное наслаждение от восприятия подлинно прекрасного и умение высказывать

суждения, умозаключения о достоинствах и недостатках, смысле и содержании музыкального произведения» [5, с. 40].

На основе анализа психолого-педагогической и музыковедческой литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что музыкальный вкус младших школьников может быть сформирован при наличии специально организованных педагогических условий, с учетом возрастных возможностей детей. Одним из условий является разработка и реализация комплексной программы формирования музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности по основным направлениям развития личности в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Программа «Формирование музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности» разработана нами на основе исследований Л. И. Разуткиной и Р. И. Удаловой [4; 5]. Программа разрабатывалась как комплексная: она создает условия для формирования основ музыкально-эстетического вкуса как ценностного ядра общей музыкальной культуры личности младшего школьника, но при этом охватывает различные направления развития личности (согласно требованиям ФГОС НОО). Общекультурное ее направление ориентировано на становление основ личностной музыкальной культуры младших школьников как части общей культуры общества, формирование эстетических потребностей [1, с. 209]. Общеинтеллектуальное направление способствует формированию навыка рефлексии и размышления о музыке, музыкально-эстетических оценок, пониманию музыкального языка. Задача социального направления – формирование положительного отношения к шедеврам музыкального мирового искусства как «социальному шифру» – вечной ценности всех эпох и народов [4, с. 111–116].

Программа рассчитана на один год. Занятия проводятся во второй (неучебной) половине дня один раз в неделю (1 час) – 4 часа в месяц.

Программа состоит из четырех модулей. Первые три модуля ориентированы на знакомство учащихся с творчеством великих композиторов, музыкальными жанрами, выразительными особенностями музыкального языка (регистровыми, динамическими, темповыми, тембровыми, ладовыми, звуковысотными). Первый модуль «Музыкальная гостиния» знакомит учащихся с музыкальными произведениями, что обеспечивает получение знаний и формирование представлений о музыкальном языке (первый, рациональный уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС НОО). Во втором модуле «Музыкальный абонемент» младшие школьники слушают музыкальные произведения, приобретая и обогащая свой музыкально-слушательский опыт, опыт музыкально-ценностных переживаний (второй, эмоциональный уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС НОО). В третьем модуле «Музыкальное произведение – музыкальное впечатление» организуется общение школьников по поводу услышанного, во время которого формируется навык высказывать и отстаивать свое мнение о музыке (эстетическое суждение) (третий, действенно-поведенческий уровень

воспитательных результатов, согласно ФГОС НОО). Так, при изучении темы «Марш-парад» мы используем следующий репертуар: Г. В. Свиридов, «Военный марш»; П. И. Чайковский, «Марш деревянных солдатиков»; Р. Шуман, «Марш»; Н. А. Римский-Корсаков, марш из оперы «Сказка о царе Салтане»; М. П. Мусоргский, «Картинки с выставки», «Богатырские ворота»; С. С. Прокофьев, «Марш». В первом модуле формируются общие представления о жанре «*марш*» и его музыкальном языке; во втором модуле школьники выражают свое эмоциональное впечатление в творческом рисунке; в третьем – в беседе по результатам музыкального впечатления. Четвертый модуль «Песенка-чудесенка» направлен на приобретение умений и навыков исполнения песен (включая знакомство с академической, народной, эстрадной манерами исполнения) (третий, действительно-поведенческий уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС НОО).

Реализуя программу внеурочной деятельности, мы ориентировались на достижение всех трех уровней воспитательных результатов (согласно требованиям ФГОС НОО) в музыкальной деятельности: на первом уровне – на приобретение элементарных знаний по музыкальной грамоте и формирование представлений об особенностях выразительности музыкального языка; на втором – на получение опыта эмоционального восприятия и отзывчивости в процессе слушания музыкальных произведений, первоначального опыта музыкальных переживаний; на третьем – на формирование навыков самостоятельного музыкального творчества в различных видах художественно-эстетической деятельности.

Самыми результативными, на наш взгляд, являются занятия: театрализованные (с использованием сценария, персонажей, костюмов и декораций), занятия-игры (с использованием ролевых игр, музыкально-дидактических игр), игры «Поле чудес» (одна группа детей готовит задание, другая их выполняет, по аналогии с известной передачей, затем роли меняются), занятия-концерты (исполнение концертных номеров к определенному празднику), занятия-экскурсии (по заранее подготовленным презентациям в реальные и виртуальные концертные залы), занятия-фантазии (где дети фантазировали и воплощали свои фантазии в рисунках, движениях, мини-сочинениях), исследовательские занятия «Следствие ведут знатоки». Наряду с ними используются занятия: музыкальные соревнования, занятия-КВН, занятия с применением ИК-технологий, занятия самостоятельного творчества, занятия, которые ведут учащиеся, занятия – творческие отчеты, занятия-конкурсы, занятия-обобщения, занятия-диалоги.

Структура построения каждого занятия: музыкальное приветствие; музыкальная зарядка; упражнения на дикцию, дыхание, звукоизвлечение и звуковедение; повторение пройденного теоретического материала, репертуара; проверка домашнего задания; знакомство с новым теоретическим материалом, новым репертуаром; повторение в игровой деятельности (различные музыкальные игры); самостоятельная творческая работа (индивидуально и в группах); творческие задания к следующему занятию (работа над проектами, концертами и т. д.); подведение итогов занятия. Структура занятий

предусматривает чередование видов деятельности и форм проведения занятий. Музыкальные произведения могут использоваться из репертуара основных уроков по музыке и подбираются таким образом, чтобы дети с интересом и желанием участвовали в разнообразных видах деятельности. При этом сохраняется постоянная схема разделов занятия, так как это помогает последовательному, целенаправленному, систематическому усвоению полученных знаний, их повторению и закреплению [5, с. 190–231].

В результате реализации программы предполагается достижение воспитательных результатов в музыкальной деятельности, которые логично распределяются по трем уровням. Первый уровень: обучающиеся приобретают специальные знания по музыкальной грамоте, формируют представления об особенностях выразительности музыкального языка (лад, динамика, тембр, ритм, жанр и др.), музыкально-терминологическую компетентность, умение грамотно использовать термины при анализе музыкальных произведений. Второй уровень: у младших школьников накапливается музыкально-слуховой, эмоциональный опыт восприятия и отзывчивости в процессе слушания музыкальных произведений; учащиеся осознанно отдают предпочтение высокохудожественным музыкальным произведениям и аргументировано объясняют, по каким критериям. Третий уровень: реализуются индивидуальные способности школьников в различных видах музыкальной деятельности (дети проявляют желание и устойчивую потребность в обучении музыке в рамках дополнительного образования); детьми приобретены навыки самостоятельного творчества на основе музыкально-вкусовых предпочтений в различных видах художественно-эстетической и музыкальной деятельности; учащиеся проявляют музыкально-творческую самостоятельность в организации и проведении внеурочных мероприятий (классные часы, концерты, спектакли и т. д.); дети принимают активное участие в школьных, внешкольных мероприятиях.

Мы считаем, что при реализации данной программы внеурочной деятельности формирование музыкального вкуса младших школьников будет продуктивно. Работу по данной теме мы продолжим в следующей публикации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
2. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
3. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
4. Разуткина Л. И. Формирование музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в детской школе искусств: дис. ... канд. пед. наук: Чебоксары, 2008. 188 с.
5. Удалова Р.И. Педагогическая технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 278 с.

Об авторе:

АЛЕКСАНДРОВА Татьяна Михайловна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: tania.univer2015@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.А. Усанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Статья посвящена проблеме формирования музыкальной грамотности младших школьников в условиях кружковой деятельности общеобразовательной школы. Систематизированы научные положения о содержании и компонентах музыкальной грамотности. Представлена образовательная программа «Формирование музыкальной грамотности младших школьников», реализуемая в условиях кружковой деятельности в МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье.

Ключевые слова: музыкальная культура, музыкальная грамотность, младших школьников, кружковая деятельность, формы и методы работы.

Современный этап развития системы общего образования во многом ориентирован на режим инновационного развития. Внедрение в образовательный процесс инновационных технологий художественно-творческого развития учащихся укрепляется сетью дополнительных образовательных услуг: открываются инновационные образовательные организации, развивается сеть экспериментальных площадок по внедрению педагогических инноваций и разработке новых образовательных проектов в области музыкального образования. Все это требует определения новых подходов к методической разработке образовательных и воспитательных программ, выявлению стратегий и направлений инновационного развития.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования и Концепции художественного образования в Российской Федерации (2001–2025) подчеркиваются необходимость формирования у детей потребности в общении с искусством и активного отношения к традициям культуры как смысловой, эстетической и лично значимой ценности [9, с. 45]. В этой связи приоритетными становятся вопросы теории и практики формирования культуры личности, в том числе «гуманистическая идея формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры» [7, с. 245] и развитие «музыкальной образованности (владение искусствоведческими знаниями и способами музыкальной деятельности, музыкальная наблюдательность)» [6, с. 209], непосредственно проявляющейся в музыкальной грамотности как определяющей составляющей музыкальной культуры [5, с. 125].

Понятие *музыкальная грамотность* многократно проанализировано в работах Д. Б. Кабалевского, Л. В. Школяр, проблеме формирования музыкальной грамотности студентов посвящена диссертация Е. З. Гавриловой [3]. Перспективное понимание структуры музыкальной грамотности школьников предлагают Е. Г. Милюгина и М. Е. Королёва, включая в это понятие «совокупность взаимосвязанных между собой компонентов, в том числе: *информационный* – знания музыкально-теоретического и музыкально-исторического порядка; *технологический* – владение основными исполнительскими приемами практического музицирования; *творческий* – умение исполнять музыкальные

произведения в соответствии с законами музыкального искусства; *оценочный* – умение критически оценивать как различные музыкальные явления, так и собственную музыкальную деятельность» [8, с. 241].

Обобщив данные исследования, мы сформулировали рабочее понятие музыкальной грамотности младших школьников, включив в него владение первоначальными знаниями и навыками в области музыкального искусства, способность к эмоциональному восприятию музыки, умение оценивать разнообразные музыкальные явления, накопление слухового опыта и образных представлений, а также грамотное, выразительное и осмысленное исполнение музыки. На основе проанализированной литературы мы выделили рабочие компоненты музыкальной грамотности: когнитивный, мотивационный, ценностный, творческое развитие.

Развитие музыкальной грамотности происходит прежде всего в урочной работе в процессе всех видов музыкальной деятельности. Проводя в начальных классах урок, ориентированный на определённые компоненты музыкальной грамоты, учитель учитывает два уровня задач: 1) теоретическое освоение музыкальной грамотности; 2) практическое использование теоретического материала. Достижение более высоких результатов по формированию музыкальной грамотности возможно при использовании таких приёмов, как сольфеджирование, слуховой анализ, музыкальный диктант, ритмические упражнения, музыкально-дидактическая игра, импровизация, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку [4, с. 28]. Учитель по собственному усмотрению выбирает любую форму практической деятельности и предлагает ее детям на каждом уроке. Характерной чертой освоения музыкальной грамотности в школе является путь приобретения знаний от постепенного накопления музыкально-слуховых впечатлений к их обобщению.

Музыкально-воспитательная работа в начальной школе дополняет уроки музыки и имеет целью расширить музыкальный кругозор детей, углубить получаемые ими музыкальные знания, совершенствовать исполнительские навыки и умения. Применение различных форм и методов работы требует организации дополнительных занятий, например, обучения в условиях кружковой деятельности.

Для реализации данного подхода мы разработали программу «Формирование музыкальной грамотности младших школьников» и внедрили ее в условиях кружковой деятельности в МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье Конаковского района Тверской области. Данная программа создана по результатам диагностики исходного уровня сформированности музыкальной грамотности младших школьников и с учетом основной программы по музыке, используемой в данном образовательном учреждении.

Актуальность данной программы заключается в ориентации ее на познавательную активность школьников и просветительскую деятельность учителя в области музыкальной культуры и искусства, использование принципа преемственности, создание дружеской и творческой атмосферы сотрудничества взрослых и детей, доброго и уважительного отношения друг к другу. Отличительной особенностью программы является то, что она

подразумевает широкий охват детей, которые желают обучаться музыке, независимо от их возраста, природных данных и степени развития музыкальных способностей.

Цель программы – способствовать освоению школьниками основных теоретических музыкальных понятий, изучаемых в условиях начального музыкального образования. В связи с тем, что программа разработана для малокомплектной школы, практическое достижение цели программы возможно при решении следующих задач: освоение ключевых знаний о выразительных средствах музыки; формирование элементарных навыков и умений практического музицирования; изучение нотной грамоты, необходимой для элементарного сольфеджирования; реализация знаний об основных выразительных средствах музыки в музыкальной деятельности. Данная программа разработана с учетом того, что в сельской местности недостаточно учреждений, занимающихся культурно-просветительской деятельностью, и поэтому музыкальный кружок играет важную роль в развитии духовно-нравственной культуры учащихся. Перед преподавателями-музыкантами ставится задача реализовать взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности и создавать культурно-просветительскую среду.

Возраст детей, участвующих в реализации программы, – 7–10 лет (младшие школьники). К творческой работе следует привлечь максимальное количество учащихся: даже маленькие ученики или стеснительные дети могут петь в ансамбле, быть сведущими в определенной отрасли знаний и т. д.

Формы работы по данной программе различные: лекции-концерты, музыкальные представления, музыкально-литературные сценки, комбинированный урок (опрос, изложение нового материала, ритмический диктант, пение несложных мелодий, пение с аккомпанементом, обобщение), урок-игра, экскурсия.

Основные методы и средства обучения, используемые на занятиях: метод наблюдения за музыкой, метод убеждения и увлечения музыкой объяснение, беседа, практическое обучение, пение несложных мелодий, слуховой анализ, анализ нотного текста, подбор на инструменте, наглядность, метод импровизации, метод «сочинения уже сочинённого».

Обучение рассчитано на 1 год. Продолжительность занятия – 45 мин. Количество учебных недель – 34. Занятия проводятся в соответствии с действующим учебным планом МБОУ СОШ с. Юрьево-Девичье.

Программа разделена на тематические блоки, связанные с формируемыми компонентами музыкальной грамотности. Рассмотрим подробнее блоки программы.

1. Система ключевых знаний включает в себя первоначальное знакомство с фортепиано и клавиатурой, игру песенок-попенок на инструменте, освоение понятия «*нотный стан*», знакомство с регистрами, слушание музыки в разных регистрах. С помощью пианистической азбуки «От печки» Е. П. Реутова и подготовительных упражнений «Следопыт», «Бусы» формируются умения воспринимать нотную графику, понимать аппликатурные закономерности, навыки нотного письма. При знакомстве со

скрипичным ключом и нотами первой октавы показывается презентация «Нотная азбука», проводится игра «Живой звукоряд». Используя технологию проблемного диалога, учитель дает учащимся знания о строении мажорной гаммы, интервалах, тональности. Урок-игра «Гопотушки» является обобщением материала по данному блоку.

2. Блок «*Практическое музицирование*» направлен на применение в практической деятельности знаний о мажорном звукоряде, развитие навыков чистого интонирования трезвучий и их обращений в различных тональностях, порядка ступеней с точки зрения устойчивости / неустойчивости (на примере гаммы фа-мажор). Знакомство с новым материалом происходит при помощи словесно-индуктивного метода. Обобщающий урок проходит в форме коллективного музицирования на элементарных музыкальных инструментах.

3. Блок «*Сольфеджирование и пение с листа*» подразумевает коллективную работу с использованием наглядности, дети усваивают местоположение тона и полутона, устойчивых звуков и неустоя при помощи сказки «Корпорация функций». Хоровая деятельность, комплексное применение знаний и умений при пении мажора и минора сопровождается музыкой Е. Поплянова «Пора начать урок», В. Петрушина «Только смеяться», Р. Шумана «Весёлый крестьянин», Л. Лапацуй «Берёзка», «Смерть берёзки».

4. Блок «*Воспитание творческих навыков*» является завершающим в работе кружка. Занятия сопровождаются различными формами практической и игровой деятельности, например, допевание мелодии до тоники, сочинение музыкальных ответов, рисунок к песне, сочинение собственных мелодических и ритмических построений, загадки-песенки, игра «Разыграй песню». Обобщающий урок преследует цель обобщить полученные знания, в конце этого блока проводится тестирование.

Занятия проводятся индивидуально с учеником, либо проводятся сводные репетиции [2, с. 45]. На индивидуальных занятиях по музицированию каждому ученику подбирается репертуар, который потом станет частью целого. Учитывая особенности каждого учащегося, преподаватель находит наиболее подходящие методы работы, позволяющие максимально развить музыкальную грамотность учащихся. Программа составлена с учетом прогресса ученика (от простого к сложному). Работая с детьми разного уровня возможностей, преподаватель не должен снижать планку музыкальных и педагогических требований.

Изучаемые в классе произведения продуктивно объединить в нечто цельное и законченное; например вальсы, полонезы, польки, мазурки – в цикл *танцевальные жанры*. Если эти танцы объединить, связать теоретическими комментариями, получится концертно-просветительское мероприятие, которое можно показывать широкой публике [1, с. 28]. Кроме занятий по теории есть еще часы музицирования. Программу по музицированию также нужно составлять с учетом выбранных мероприятий. Здесь включаются произведения вокальных жанров, произведения для выступления детей в качестве аккомпаниаторов.

По окончании реализации программы у учащихся будут сформированы

такие умения и навыки, как владение первоначальными навыками нотного письма; навык пения выученной или незнакомой мелодии с дирижированием; умение подбирать на инструменте простейшую мелодию; анализировать по нотному тексту или на слух простейшие мелодии. Зачётами по данной программе могут считаться генеральные репетиции, а также собственно выступления на концерте. Занимаясь данным видом творчества, каждый ученик чувствует себя частичкой целого и это развивает чувство ответственности, сопереживания и взаимоуважения. Создаются условия для самореализации каждого учащегося, что вызывает радость и удовольствие у всех.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсукова С.Л. Пора играть, малыш: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2007. 75 с.
2. Бергер Н. А. Практическое руководство по музыкальной грамотности: учеб.-метод. пособие. СПб.: Композитор, 2004. 145 с.
3. Гаврилова Е. З. Формирование музыкальной грамотности в профессиональной подготовке студентов колледжа искусств: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 161 с.
4. Давыдова М.А. Уроки музыки: 1–4 классы. М.: ВАКО, 2010. 288 с.
5. Кабалецкий Д. Б. О музыке и воспитании: для учителя. М.: Паломник, 543 с.
6. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
7. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
8. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
9. Начальная школа: сб. норматив. документов / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2004.

Об авторе:

УСАНОВА Нина Александровна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: nina.usanova@mail.ru

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Быстрова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются понятие «уровневая дифференциация» и ее виды в преподавании. Показано, что использование уровневой дифференциации в музыкальном образовании позитивно влияет на развитие творческого мышления младших школьников. Приведено описание рабочей программы по предмету «Музыка», в которой основным условием организации учебного процесса является использование уровневой дифференциации.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, творческое мышление, общее образование, младший школьник, программа по предмету «Музыка».

В настоящее время психологи и педагоги пытаются найти оптимальное сочетание работы с классом путём дифференцированных и индивидуальных форм учебных занятий. При таких видах и формах обучения одни и те же вопросы программы в зависимости от подготовленности учащихся школьники изучают с различной полнотой, глубиной и занятостью на уроке. Так

реализуются основные цели дифференцированного обучения: максимально выявить, инициировать, использовать индивидуальный опыт ребенка в виде знаний, умений и навыков [4, с. 58].

Одной из основных задач современной школы является создание определённых условий, которые обеспечивали бы всестороннее развитие способностей всех детей в классе. Наряду с этим в музыкальном образовании стоит задача выявления школьников, обнаруживающих глубокие интересы, склонности и способности к творчеству. Педагогу важно создавать таким детям условия для дальнейшего творческого развития.

Значение творчества в жизни младших школьников велико. Творческое мышление и их творческая активность образуют одну из самых ярких характеристик данного возрастного периода [3, с. 114]. Мы выявили, что творческое мышление – это вид мышления, при котором отмечается возникновение нестандартных и необычных идей или решений задач, разнообразие и детализация мыслей и подходов, а также продуктивность результатов. Нужен не уравнивающий всех школьников подход к их творческому мышлению, а такой, который всесторонне развивал бы каждого в той музыкальной деятельности, к которой он проявляет особенно большой интерес и склонность. Примечательно, что учащиеся с низкой работоспособностью на уроке чаще других попадают в ряд неуспевающих по предмету, хотя в большинстве своем вовсе не страдают недостаточной активностью творческого мышления или отсутствием интереса к творчеству: им просто нужен другой темп работы.

Наиболее часто учителем на уроке используется уровневая дифференциация, которая является разновидностью внутриклассной дифференциации. При этом ученики, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований. До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия «уровневая дифференциация обучения» не существует, но во всех случаях в дифференциации выделяют три основных компонента: учёт индивидуально-типологических особенностей личности; группирование учащихся; различие построения процесса обучения в группах.

По мнению Н. М. Баженовой, уровневая дифференциация предполагает переход ученика с одного уровня обучения на другой после достижения определённых результатов. Она выделяет общекультурный (обязательный, или базовый), прикладной и творческий уровни [1, с. 24]. Т. Ю. Горюнова утверждает, что уровневая дифференциация основывается на планировании нормативно зафиксированных результатов обучения, явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом, при этом учащийся имеет право и возможность выбирать объём и глубину усвоения материала, варьируя учебную нагрузку не ниже минимальной [2, с. 6].

В общем образовании возможно использование различных видов уровневой дифференциации, при этом гибкий подход педагога к комбинированию этих видов всегда оказывается эффективным в обучении, а

также в развитии творческого мышления младшего школьника. Дифференциация обучения по уровню трудности предполагает либо усложнение, либо упрощение заданий для отдельных групп учащихся. Необходимо организовывать посильный процесс творческого мышления учащихся, обращая внимание как на зону ближайшего развития, так и на безошибочное выполнение заданий. Дифференциация заданий по уровню творчества предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой). Такие задания направлены не только на развитие творческих способностей в целом, но и дают возможность свободно выражать творческое мышление даже на невысоком уровне. Дифференциация по объёму учебного материала предполагает, что учащиеся дифференцированных групп выполняют, кроме основного, ещё и дополнительное задание, похожее на основное, однотипное с ним. Творческое мышление часто активизируется более масштабно, когда никто учащемуся не мешает и никто за ним не наблюдает, тем более не оценивает. Важно помнить о дифференциации работы по степени самостоятельности учащихся. При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно. Последний вид уровневой дифференциации на уроке, рассматриваемый нами, – дифференциация обучения по характеру помощи учащимся. Все учащиеся сразу приступают к творческому заданию, но тем детям, которые испытывают затруднения, оказывается дозированная помощь.

Идею развития творческого мышления посредством уровневой дифференциации мы предлагаем рассмотреть на примере действующей программы начального общего образования по музыке под редакцией Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной [5]. Программа ориентирована на учеников 4-го класса. Целью нашей работы является адаптация обучения младших школьников на уроке музыки к особенностям их творческого мышления и участие каждого ученика на уровне его возможностей и способностей в творческом процессе. Из этого следует, что мы ставим перед собой несколько задач: 1) воспитывать устойчивый интерес младших школьников к музыкально-творческой деятельности за счет мотивации успеха в выполнении посильных заданий; 2) развивать их творческое мышление при помощи выбранных средств, методов и форм музыкально-образовательного процесса в условиях уровневой дифференциации; 3) способствовать творческим проявлениям школьников на уроке музыки посредством использования разных видов внутриклассной уровневой дифференциации в обучении.

Рабочая программа рассчитана на 34 часа обязательного изучения учебного предмета «Музыка» (по 1 часу в неделю, соответствующему сетке расписания данной дисциплины). Она включает все темы, предусмотренные ФГОС НОО [6]: взаимосвязь музыки с жизнью человека, роль музыки в жизни общества, развитие интереса к музыкально-творческой деятельности, творческого мышления и воображения.

Содержание программы включает 7 разделов, состоящих из 4–6 тем, при изучении которых музыкально-образовательный процесс строится с учетом особенностей уровневой дифференциации. Уроки по темам в одном разделе составляют пять типов: урок общего разбора темы; комбинированное практическое занятие с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной и фронтальной работы учащихся; урок обобщения и систематизации знаний (тематический зачет); урок межпредметного обобщения материала; урок-практикум. В программе уделяется внимание специфическим методам активизации творческого мышления: системе творческих заданий (музыкальные викторины, кроссворды, синквейны, творческие рассказы и т. д.), моделированию (создание проблемной ситуации и ее разрешение), синектике (решение с помощью аналогий), мозговому штурму, коллективно-творческому делу, методам угадывания и записок, игре. Уровневая работа учащихся на уроке музыки преимущественно организуется при закреплении и повторении учебного материала, при контроле знаний, умений и навыков, а также в домашних заданиях. При этом целесообразно использовать различные виды уровневой дифференциации.

Использование уровневой дифференциации работы по уровню трудности заключается в том, что в классной работе дети свободно выбирают уровень заданий, который будут выполнять. Выделяются три уровня дифференцированных заданий разной степени сложности: «А» (творческий), «В» (практический) и «С» (репродуктивный). Предполагается, что базовый уровень «С» представляет собой выполнение задания из учебника, направленное на воспроизведение усвоенных учебно-универсальных действий. Практический уровень «В» расширяет и дополняет материал первого уровня. Выполнение уровня «А» позволяет учащимся проявить своё творческое мышление в дополнительной или самостоятельной работе. Например, при составлении синквейнов уровень трудности зависит от сложности выбранного образа. Учащиеся могут описать знакомые понятия, опираясь на учебник (базовый уровень), или используя свои знания (практический уровень), а незнакомые понятия – только используя дополнительную литературу (творческий уровень).

Таким же образом можно организовать подачу домашних заданий, но руководствоваться другим видом уровневой дифференциации – работой по уровню творчества. Например, при выполнении задания сочинить эссе учащимся ставится творческая проблемная ситуация, в которой они должны выступить в роли драматурга и придумать свою историю, которую, на их взгляд, поведала им музыка. Так учащиеся пишут сочинения-миниатюры на заданное музыкальное произведение в трех вариантах: простой (описать музыкальное произведение, используя только музыкально-выразительные средства), усложненный (описать и сопоставить с другим похожим по образу музыкальным произведением) и самый сложный (сочинить творческий рассказ).

На этапе изучения материала на уроке учащимся предлагаются творческие игры, которые заключаются в поиске информации самостоятельно или по группам. В игре «Добудь ответ» ученики получают ряд вопросов, на

который надо найти ответ в предложенной книге или учебнике. Некоторые школьники ограничиваются одним предложением-пояснением, другие разворачивают ответ, приводя свои примеры, третьи предлагают найти дополнительную информацию по данной теме дома и выступить перед классом с сообщением или докладом. Таким можно использовать в работе уровневую дифференциацию, связанную с объёмом учебного материала.

Интересно то, насколько учащиеся самостоятельны в выполнении заданий на уроке и какого характера помощь им требуется. В любом из вышеуказанных творческих заданий, в разучивании песни или анализе музыкального произведения на этапе слушания учитель всегда готов помочь учащимся, поддержать морально, побудить к выполнению заданий или идейно подкрепить. Оказывается, что многим детям помощь учителя, фронтальная или групповая помощь не нужна. Но в заданиях, которые требовали мгновенной активизации продуктивного творческого мышления, наблюдаются явные «лидеры» и учащиеся, которым требуется помощь. Например, прохлопывая сложный ритмический рисунок по одному при разучивании песни, многие могут правильно выполнить задание только после поддержки класса или группы.

Таким образом, учителю необходимо строить работу так, чтобы процесс развития творческого мышления у всех учащихся выражался только с позитивной стороны, чтобы они выполняли требования учителя с удовольствием, без сильного затруднения, они видели продукт своего творчества и добровольно стремились к совершенствованию своих способностей. Для этого подбираются такие творческие задания, которые носят развивающий характер, способствуют воспитанию, обучению, создаются поисковые ситуации, способствующие посильному самостоятельному поиску ответов и способов деятельности.

Уроки, направленные на развитие творческого мышления с применением уровневой дифференциации, имеют несколько отличий от стандартных уроков: 1) у всех учащихся возникает желание творчески мыслить, потому что один из предложенных уровней – его, и ему это посильно; 2) исчезает копирование идей: оно ничего не дает, можно работать на своем уровне, думать самому; 3) значительно сокращается пассивность на уроке: теперь не надо слушать чей-то ответ, а надо выполнять свое задание; 4) повышается ответственность за обучение со стороны учителя: раньше он давал материал, а теперь проявляет симультанность (то есть одновременное видение темы от цели до результата) и сообщает это ученикам; 5) повышается ответственность за обучение и самих учащихся: они сами выбирают свой уровень и приучаются к самореализации творчества.

Применение уровневой дифференциации в музыкально-образовательном процессе способствует развитию творческого мышления, воображения, активности ребенка. В момент выполнения творческих заданий у школьника возникают музыкальные и внемузыкальные представления. При этом активно работают и развиваются у каждого в своём темпе такие механизмы творческого мышления, как анализ, синтез, развивается образная речь детей.

Нужно отметить, что применение уровневой дифференциации для развития творческого мышления младших школьников требует затраты времени на уроке, но если они самостоятельны в своем поиске, творчестве, стараются до всего дойти сами, то приобретенные ими универсальные учебные действия гораздо значимее, ценнее, так как дети приучаются мыслить, искать, верить в свои силы, то есть творчески развиваются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баженова Н. М. Ситуация успеха в педагогике // Современные технологии обучения физике в школе и вузе. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 24–26.
2. Горюнова Т. Ю. Уровневая дифференциация в обучении математике студентов технических вузов с использованием компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород: Волж. гос. инж.-пед. ун-т, 2006. 17 с.
3. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2013. 320 с.
4. Попков В. А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты. М.: Педагогика, 1998. 114 с.
5. Сергеева Г. П., Критская Е. Д., Шмагина Т. С. Музыка. Рабочие программы. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2014. 64 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с. (Стандарты второго поколения).

Об авторе:

БЫСТРОВА Елизавета Александровна – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: elizaveta.bystrova@mail.ru.

ПРОГРАММА «РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

Д. А. Шкадов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрываются основные положения учебной программы по развитию музыкальных способностей младших школьников с помощью информационно-коммуникационных технологий, констатируются предварительные результаты апробации и прогнозируются ожидаемые результаты. Проблема развития музыкальных способностей рассматривается как важный аспект музыкального образования учащихся общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов эстетического цикла. ИКТ признаётся продуктивным инновационным ресурсом для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: музыкальное образование, начальное общее образование, музыкальные способности, информационно-коммуникационные технологии, младший школьник.

Развитие музыкальных способностей является важнейшей задачей музыкального образования. Ранний подход к их выявлению и развитию закладывает у ученика прочный фундамент музыкальности. Высокий уровень развития музыкальных способностей позволяет успешно осуществлять различные виды музыкальной деятельности: прослушивание музыки, пение, игру на музыкальных инструментах, сочинение музыки. В контексте всестороннего развития личности развитие музыкальных способностей является залогом успешной реализации требований федерального государственного

образовательного стандарта основного общего образования и Концепции художественного образования в Российской Федерации (2001–2025), выдвигающих задачу формирования у детей потребности в общении с искусством и актуализации отношения к музыкальным традициям как эстетической и лично значимой ценности. В этом аспекте развитие музыкальных способностей неразрывно связано с процессом «формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры» [9, с. 245] и развитием «музыкальной образованности (владение искусствоведческими знаниями и способами музыкальной деятельности, музыкальная наблюдательность)» [8, с. 209], включая музыкальную грамотность как базовый компонент музыкальной культуры [10, с. 241].

Как известно, музыкальные способности – специальные способности, которые развиваются из общих способностей под воздействием требований музыкальной деятельности. Сложилась традиция классифицировать музыкальные способности по видам музыкальной деятельности. Так, Б. М. Теплов подразделял их на основные (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство) и общие (музыкальная память, психомоторные способности) [13, с. 23]; аналогичную классификацию использовали Н. А. Ветлугина и А. Л. Готсдинер [2; 5]. Развитие этой идеи предложила Д. К. Кирнарская, определив структуру музыкальных способностей как совокупность следующих компонентов: интонационный слух; чувство ритма; аналитический слух; архитектурный слух; музыкально-продуктивная способность [6, с. 49]. Другой подход состоит в разграничении сенсорных и интеллектуальных музыкальных способностей. Так, В. Д. Остроменский предложил разделить музыкально-эстетические способности на эмоционально-познавательные и рационально-познавательные [11, с. 14]. Аналогично рассуждает и К. В. Тарасова, включившая в группу сенсорных способностей музыкальный слух и чувство музыкального ритма, а в группу интеллектуальных – музыкальную память, музыкальный интеллект, музыкальное воображение [12, с. 31].

Наиболее продуктивно, на наш взгляд, мыслит Ю. А. Цагарелли, вводя понятие музыкальности как синтеза способностей, необходимых для творческого восприятия музыки. При этом в общую структуру музыкальности он включает шесть частных способностей, составляющих её ядро: музыкальный слух, музыкально-ритмическую способность, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальную память, музыкальное мышление и музыкальное воображение [14, с. 8]. Эта классификация ценна своим комплексным подходом, поэтому далее мы используем ее в своей работе, выделяя в качестве приоритетных применительно к возрастным особенностям нашего контингента развитие ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, музыкально-ритмического чувства, чувства тембра, эмоциональной отзывчивости на музыку.

Для продуктивного развития музыкальных способностей обучающихся важно выбрать оптимальные образовательно-педагогические ресурсы. Перспективным направлением педагогического сопровождения развития музыкальных способностей младших школьников мы считаем сочетание

традиционных методов обучения с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в ходе учебного процесса. Высокая степень совместимости ИКТ с традиционными музыкальными технологиями создаёт условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом [3, с. 28].

По нашему мнению, включение ИКТ в музыкально-образовательный процесс позволяет успешно решить следующие задачи: создание на базе ИКТ широких возможностей для межпредметной интеграции; формирование информационной развивающей среды; включение в систему общего музыкального образования современных технологий воспроизведения звука; реализация комплексного обучения музыке и основам информатики; расширение набора информационно-иллюстративных материалов, доступных учащимся на уроке музыки; более интересное для учащихся представление учебного материала по сравнению с традиционными учебными пособиями; стимулирование творческо-исследовательской работы учащихся.

Эмпирическое исследование с целью разработки и апробации соответствующей учебной программы мы проводим с декабря 2016 г. по настоящее время в МБОУ СОШ № 27 г. Твери с углубленным изучением отдельных предметов эстетической направленности. В исследовании принимают участие 44 учащихся 4 «Б» и «В» классов.

Методическую систему развивающего обучения музыке мы выстраиваем на основе использования ИКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной групповой творческой формы проведения занятий.

Под информационно-коммуникационными технологиями применительно к развитию музыкальных способностей мы подразумеваем учебно-методический комплекс, включающий следующий инструментарий.

1. *Музыкальный компьютер* – программно-аппаратный комплекс, включающий стандартный системный блок, монитор, колонки или наушники, микрофон, специальную дополнительную музыкальную клавиатуру (MIDI) [6, с. 11]. На текущий момент используется в основном преподавателем для отбора и оптимизации программных приложений при проведении входных, промежуточных и контрольных диагностик, а также разработки презентативных, интерактивных обучающих и тренажёрных программ развития музыкальных способностей младших школьников средствами ИКТ. В дальнейшем представляется перспективным обустройство кабинета музыки аналогичными индивидуальными учебными местами или доукомплектование школьного компьютерного класса соответствующим оборудованием и программным обеспечением.

2. *Интерактивная доска* в сочетании с программным обеспечением SMART Notebook позволяет использовать большое количество готового контента, а также разрабатывать собственные уроки-презентации. Это техническое приспособление помогает учителю передать учащимся большой объём разнообразной информации в мультимедийной форме: звуковой, визуальной,

текстовой. На текущий момент используется как основной инструментарий для проведения диагностик, тестирования и развивающего обучения.

3. *Мобильные устройства* (электронные учебники, планшеты, смартфоны) позволяют учащимся с разным уровнем знаний, находясь в одной аудитории, выполнять индивидуальные задания, которые соответствуют именно их уровню подготовки. Благодаря высокой степени интуитивности мобильного программного обеспечения их использование не является сложным для учащихся. Использование в мобильных устройствах интерфейса сенсорной клавиатуры позволяет сосредоточиться непосредственно на процессе обучения. Ввод данных с помощью пальцев или стилуса способствует развитию психомоторных способностей на более высоком уровне, чем при использовании клавиатуры персонального компьютера. На современном этапе развития ИКТ мы также считаем оправданным их включение в программу развития музыкальных способностей.

4. *Образовательные интернет-ресурсы* открывают учащимся путь к огромной базе знаний, становится возможна интерактивная помощь учителя (комментирование, обсуждение, видеосвязь) как участника цифровой коммуникации. На специализированных сайтах имеется огромная коллекция упражнений для формирования музыкальной грамотности и всестороннего развития музыкальных способностей. Наилучшим же вариантом использования таких упражнений на уроках музыки является наличие интерактивной доски в классе в сочетании с возможностью доступа в интернет.

Практически на всех занятиях мы ставим задачу комплексного развития всех компонентов музыкальности, с учетом обозначенных выше приоритетов. Опишем их содержание, опираясь на методику В. П. Анисимова. *Ладовое чувство* проявляется при восприятии музыки как эмоциональное переживание, оно может обнаруживаться при узнавании мелодии, в чувствительности к точности интонации, ладовой окраске звуков. *Музыкально-слуховые представления* представляют собой способность, проявляющуюся в воспроизведении мелодий по слуху. Чтобы воспроизвести мелодию голосом или на музыкальном инструменте, необходимо иметь слуховые представления того, как движутся звуки мелодии – вверх или вниз, плавно или скачками, повторяются или нет. *Музыкально-ритмическое чувство* – это способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его, например, хлопками. *Чувство тембра* – способность идентифицировать источник звука. По тембрам отличают звуки одинаковой высоты и громкости, но исполненные на разных инструментах. Благодаря тембру мы можем отличать голос одного человека от другого. *Эмоциональная отзывчивость на музыку* – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения, способность к переживанию в форме музыкальных образов, к творческому воображению [1, с. 71–80].

При разработке учебной программы мы исходили из предположения, что существующий комплекс апробированных тестов по диагностике уровня развития музыкальных способностей младших школьников, дополненный

вышеперечисленным инструментарием ИКТ, может успешно выполнять также функции обучения и развития личности, разумеется при постановке уже не диагностических, а педагогических задач.

Опишем более подробно диагностические возможности музыкально-компьютерных технологий. Так, для диагностики уровня развития чувства тембра обучающихся по традиционной методике требуется наличие в классе стимулирующего материала, представленного различными музыкальными инструментами в количестве не менее 10 единиц [1, с. 77]. Имеющаяся же в нашем «арсенале» MIDI-клавиатура (Musical Instrument Digital Interface, цифровой интерфейс музыкального инструмента) даёт возможность исполнять партии любых инструментов (клавишных, струнных, духовых, ударных), а также позволяет соединить несколько инструментов и играть на них одновременно. Для диагностики мы смоделировали в специальной программе аудиозапись одной и той же мелодии в тембрах разных музыкальных инструментов и воспроизвели ее в следующей последовательности: 1) фортепиано, 2) гитара, 3) флейта, 4) баян, 5) металлофон, 6) дуэты: гитара + треугольник, 7) баян + бубен, 8) ксилофон, 9) трио: балалайка+баян+барабан, 10) фортепиано + баян + маракас. Критерии оценивания: низкий уровень – адекватное определение тембров первых трёх фрагментов (1–3 балла); средний уровень – первых семи исполненных фрагментов (4–7 баллов); высокий уровень – адекватное определение тембра исполненной музыкальной фразы в пределах 8–10 предъявленных фрагментов (8–10 баллов). Возможности вышеописанной технологии позволяют также разрабатывать специальные упражнения на развитие чувства тембра.

Для диагностики музыкально-ритмического чувства мы записали шесть знакомых учащимся мелодий в партии ударных инструментов и предъявили для прослушивания. Критерии оценки: низкий уровень – узнавание 0–2 предъявленных фрагментов; средний уровень – 3–4 предъявленных фрагментов; высокий уровень – узнавание 5–6 предъявленных фрагментов.

Тестирование степени развития ладового чувства мы проводили ближе к традиционной методике, но с применением мультимедийных средств. Ученикам было предложено поочередно прослушать пять композиций Л. ван Бетховена, определить на слух их лад и отметить галочкой правильные ответы в соответствующих графах (см. табл. 1).

Таблица 1

Лист ответа на тест, определяющий уровень развития ладового чувства

Лад	№ композиции				
	1	2	3	4	5
Мажор					
Минор					

Критерии оценивания: высокий уровень ладового чувства – 4–5 верных ответов; средний уровень – не менее 3 верных ответов; низкий уровень – 0–2 верных ответа. Итоговые показатели исходного (по результатам констатирующей диагностики) и итогового (по результатам контрольной диагностики) уровня развития структурных компонентов музыкальных

способностей мы предлагаем заносить в индивидуальную карту обучающегося – так называемый «Диагностический конструктор», позволяющий наглядно представить как слабые, так и сильные стороны музыкальности школьника, способные служить опорой и целевым ориентиром в дальнейшем построении педагогической работы по индивидуальному развитию музыкальных способностей каждого (см. табл. 2).

Таблица 2

«Диагностический конструктор»

Компоненты музыкальных способностей и динамика их развития	Ладовое чувство			Музыкально-слуховые представления			Музыкально-ритмическое чувство			Чувство тембра			Эмоциональная отзывчивость на музыку		
	Констатирующий	Контрольный	Динамика %	Констатирующий	Контрольный	Динамика %	Констатирующий	Контрольный	Динамика %	Констатирующий	Контрольный	Динамика %	Констатирующий	Контрольный	Динамика %
Уровни сформированности компонентов музыкальных способностей															
Низкий															
Средний															
Высокий															

Сама наша учебная программа «Развитие музыкальных способностей младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий» построена на принципе межпредметных связей с элементами межпредметной интеграции [7, с. 609]; когнитивную и операционально-деятельностную интеграцию мы считаем определяющим педагогическим условием музыкального образования и музыкального развития младших школьников. Программа включает три содержательных блока: «Музыка и ИКТ», «Развитие музыкальных способностей средствами ИКТ», «Творческая практика с использованием ИКТ».

Блок «Музыка и ИКТ» является пропедевтическим. Он направлен на знакомство учеников со средствами ИКТ применительно к музыкальному образованию и музыкальному развитию личности и обоснование продуктивности использования ИКТ в учебном процессе и процессе самообразования и саморазвития. Ученик узнаёт, какие существуют ИКТ и как именно они помогают в достижении образовательной цели. Главной задачей предмета «Музыка» в данном блоке является формирование представлений о роли ИКТ в музыкальном образовании и развитии, а также музыкальном самообразовании и саморазвитии. Работа продолжается на предмете «Литературное чтение» (в рамках внеклассного и домашнего чтения), где мы предлагаем школьникам уделить внимание научно-популярной литературе о музыке и информационно-коммуникационных технологиях. Используем мы и возможности предмета «Окружающий мир», уделяя внимание истории развития ИКТ и подчёркивая важность их использования при обучении.

Блок «Развитие музыкальных способностей средствами ИКТ» является основным. На предмете «Музыка» мы знакомим школьников с понятием способностей, выделяя те, которые необходимы музыканту и составляют музыкальность как интегративную характеристику личности: это чувство лада, метроритмическое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство тембра, музыкальная память, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальное воображение, музыкальное мышление. На уроках музыки мы развиваем данные способности с помощью специальных музыкально-компьютерных программ. На уроках «Литературное чтение» (в рамках внеклассного и домашнего чтения) школьники осваивают научно-популярную литературу об основных музыкальных способностях и обсуждают ее основные идеи. Важным итогом этих уроков является коллективное знание о том, как можно продуктивно развить музыкальные способности, в том числе и с помощью ИКТ. Разговор продолжается на предмете «Окружающий мир», где учитель помогает школьникам понять особенности восприятия музыки человеком в плане развития музыкальных способностей. В результате ученик понимает, откуда у человека стремление к искусству и творчеству, почему человек обладает музыкальными способностями, как появляется звук, каким образом звуки гармонируют между собой и другие вопросы.

Итоговым блоком программы является «Творческая практика с использованием ИКТ», в рамках которой ученики должны показать результаты обучения и продемонстрировать креативность. Творческим заданием предмета «Музыка» является создание собственных учебных сочинений, демонстрирующих степень развитости музыкальных способностей юного композитора. Успешное выполнение такого задания показывает, насколько ученик развил свои музыкальные способности. В рамках «Литературного чтения» ученику предлагается осмыслить и отрефлексировать динамику музыкального развития, написав сочинение о том, как средства ИКТ помогли ему в развитии музыкальных способностей. Учитель, проверив такое сочинение, сможет удостовериться в успешности выполненной программы или выявить проблемы, которые предстоит разрешить. К уроку по предмету «Окружающий мир» ученики должны подготовить сообщения на основе собственного опыта и учебного материала о том, как развить музыкальные способности. Такое задание проверит знание изученного материала и умение пользоваться ИКТ и пополнит базу знаний учащихся новой информацией.

Как показывает апробация, предложенная нами программа, сочетающая применение средств ИКТ с принципом межпредметной интеграции, продуктивна для развития музыкальных способностей обучающихся. Итоги ее внедрения будут подведены в конце нынешнего учебного года.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
2. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
3. Горбунова И. Б. Информационные технологии в музыке: учеб. пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 399 с.

4. Горбунова И. Б., Горельченко А. В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учеб. пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 65 с.
5. Готсдинер А. Л. Формирование музыкальных способностей школьников в процессе обучения игре на музыкальном инструменте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1967. 28 с.
6. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
7. Милюгина Е. Г. Интеграция как педагогическое условие формирования музыкальной культуры младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сб. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. М.: РУДН, 2017. С. 609–614.
8. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
9. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.
10. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 237–241.
11. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания. Кишинев: Штиинца, 1988. 160 с.
12. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 355 с.
13. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
14. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1989. 37 с.

Об авторе:

ШКАДОВ Дмитрий Андреевич – магистрант II курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: computer69@yandex.ru

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Н. Орехов-Майский

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Статья посвящена проблеме речевого развития младших школьников в процессе учебной музыкально-театральной деятельности. Представлена авторская программа обучения, решающая задачи развития речевого аппарата обучающихся, постановки правильной дикции, формирования навыка публичного выступления, активизации интереса к овладению навыками общения и коллективному театрализованному творчеству. Программа ориентирована на младших школьников (4 класс), обучающихся в условиях дополнительного образования (театральный кружок).

Ключевые слова: музыкально-театральная деятельность, сценическая речь, школьный театр, речевая подготовка, младший школьник.

Современный период развития образования в нашей стране характеризуется активным вниманием исследователей к выбору наиболее продуктивных педагогических методов обучения, поиску новых форм, разработке инновационных интегрированных программ. Анализ работ по теории обучения, воспитания и развития личности и непосредственной практики образования показывает, что наиболее востребованными сегодня являются личностно-ориентированный и ценностно-ориентированный подходы, реализуемые комплексно, а приоритетными формами развития личности школьника, помимо собственно учебной его активности, признаны школьный театр, школьный музей, образовательный туризм.

Наше исследование в целом обращено к выявлению образовательного, воспитательного и развивающего потенциала школьного музыкального театра. Мы проводим его в русле ведущих тенденций современной педагогики музыкального образования, характеризующейся «гуманистической идеей формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры» [11, с. 245]. Актуальна для нас и идея Е. Г. Милюгиной о культуротворческой составляющей музыкальной культуры, реализуемой в потребности обучающихся в творческой активности и готовности осуществлять соответствующие возрасту виды культурно-просветительской деятельности [10, с. 209].

Как известно, музыкально-театральная деятельность учащихся может быть реализована в условиях общего и дополнительного образования. Являясь составной частью художественного образования, она создает условия для комплексного развития школьника, воспитания его художественного и музыкального вкуса, закладывает основы самообразовательной культуры личности, способствует развитию творческого дарования. Неразрывная взаимосвязь когнитивного и творческого компонентов в музыкальном образовании требует, на наш взгляд, актуализировать культуротворческую деятельность обучающихся и поставить в центр педагогического внимания проблему развития их художественного вкуса.

Наиболее широкие возможности для творческой самореализации предоставляет дополнительное образование в области театрального и музыкального искусства, реализующее идеи социально-культурной деятельности. Эти проблемы сегодня находятся в центре внимания педагогов и психологов: им посвящены работы М. А. Ариарского, Г. Калининой, А.А. Мелик-Пашаева [1; 8; 9]. Умелое приобщение детей к культурно-досуговой деятельности, создание системы воспитательной работы по развитию эстетической культуры и факультативов по театральной деятельности создает необходимые условия для развития личности и творческих способностей школьников, повышает уровень общей культуры учащихся. Наиболее актуальной на сегодняшний момент для школьников 4-х классов является проблема воспитания творческой личности, устремленной в будущее. Именно в возрасте 9–10 лет происходит формирование навыков самоорганизации и системы ценностей, от чего зависит успешность дальнейшего развития личности школьника. Формирующаяся личность ребенка подвержена неконтролируемому притворному влиянию Интернета, компьютерных технологий, средств массовой информации, 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]. Это может быть достигнуто посредством дополнительных занятий (кружков, театральной студии), которые в свою очередь эффективно займут времяпрепровождение учащихся, с другой – разгрузят его от общешкольных дисциплин. Только целенаправленное формирование внеурочной деятельности воспитает в школьнике здоровую, художественно восприимчивую и творческую личность.

Одним из направлений музыкально-театральной деятельности обучающихся является развитие сценической речи. Под данным видом деятельности обычно подразумевают комплекс упражнений, речевых тренингов по развитию дикции, правильного дыхания, орфоэпии и навыка декламации, однако правильно организованная система занятий развивает школьника не только в техническом плане, но и в художественно-эстетическом, включая знакомство с фольклором (скороговорки, сказки), творчеством русских поэтов, давая стимул к публичным выступлениям и формируя тем самым художественный вкус.

Для реализации поставленных задач мы разработали образовательную программу «Сценическая речь как основа музыкальной театральной деятельности младших школьников». Творческое развитие школьников в кружковой работе опирается на принципы дидактики и возрастной психологии детей, которые органично сочетаются с народной педагогикой. Тематический план работы рассчитан на 1 учебный год и состоит из 6 блоков.

Блок «Русская речь и русский алфавит» включает в себя беседу о русской речевой культуре, истории русского алфавита и его составе, а также практикум по орфоэпии. Анализируется стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Русский язык». В практической работе используется «Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке» [6]. Занятия проводятся в форме урока-беседы с наглядным представлением исторического и проблемного материала (слайды, фотоиллюстрации, презентация). Контроль усвоения осуществляется в форме опроса. Цель этого блока – экскурс в отечественную историю, обучение правильному произношению (1 час беседа, 1 час практикум).

Блок «Речевая разминка, развучка». Обучение технологии разминки артикуляционного аппарата, голосовой развучки составлено нами по материалам книг Ю. А. Васильева, Л. Игнатьевой [4; 7]. Работа направлена на постановку голоса и дыхания, развитие правильной речи, музыкального слуха и темпо-ритмических навыков учащихся. На занятиях школьники учатся владеть своим голосом, закрепляют навыки орфоэпии. Основной формой работы является выполнение таких упражнений, как речевая, артикуляционная и музыкальная декламация, формирование свободного, естественного пения («Пою, как говорю», «речь нараспев» и др.). Выявляются проблемные моменты в речи школьников, развиваются навыки правильного произношения, физически укрепляется грудная клетка (1 час обучающий тренинг, на всех следующих занятиях – разминка и развучка в первые 15 мин. работы).

Блок «Речевой тренинг» ориентирован на практическое выполнение упражнений с различными звуковыми сочетаниями (от одного согласного с гласным звуком до пяти согласных подряд с одним гласным звуком). Авторские разработки базируются на опыте мастер-классов преподавателей ВТУ им. М. С. Щепкина Н. А. Ильиной-Гуцол (Москва) и Н. В. Хониной (Тверь). Проводится работа над дикцией, трудностями произношения. В ходе занятий реализуется важная форма обучения – практический тренинг (по 15 мин. каждого занятия после разминки и развучки).

Блок «Скороговорки и чистоговорки» составлен по материалам Ю. А. Васильева [5]. Учащиеся знакомятся с устным творчеством русского народа, осваивают технику быстрого и четкого произнесения материала, заучивают наизусть скороговорки. Такая форма работы воспитывает внимательное отношение к слову, формирует навыки чистого произношения (по 5–10 мин. каждого занятия).

Блок «Исполнение поэтических произведений». Блок предполагает выбор и заучивание наизусть тематических стихотворений (о временах года, о труде, духовных ценностях) А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, А. Н. Майкова, А. Н. Плещеева. В основе работы лежат педагогические принципы Г. Б. Артоболевского [2]. Знакомясь с текстами, заучивая их наизусть, учащиеся осваивают богатство русской литературы, постигают специфику поэтического стиля поэтов. У них формируется представление о поэтическом творчестве, ритме, рифме; осуществляется речевой тренинг, нарабатывается практика декламации, формируется навык публичного выступления. В конце изучения блока организуется небольшой отчетный концерт публично-зрелищного характера. В него включаются и поэтические пробы пера самих школьников на заданную тему (индивидуальные занятия с каждым учеником и 1 час отчетного концерта).

Блок «Спектакль» (на основе русской народной сказки «Репка», пьес А. А. Фролова-Давыдова «Пузырь-удалец» и «Самые хорошие слова»). В конце учебного года школьники вместе с учителем готовят небольшую постановку (спектакль), где в незамысловатом сюжете можно показать собственные достижения по освоению сценической речи. С одной стороны, это прививает учащимся интерес к публичному выступлению, воспитывает чувство коллективизма, с другой – дает возможность на практическом материале показать результаты артикуляционного тренинга. Актуализируется форма коллективного игрового досуга (5 час. учебной подготовки и 1 час концертного выступления).

Методика проведения занятий по данной программе на всех этапах обучения включает в себя освоение сценической речи как одного из элементов музыкально-театральной деятельности, которая формирует развитие специальных умений по данному направлению с учетом возрастных особенностей учащихся (артикуляция, дикция, темпо-ритмический слух, память, воображение; навыки публичного выступления, творческие способности в целом). Включение разнообразного поэтического и драматического материала способствует формированию сценического и поэтического кругозора.

Режим занятий: групповые занятия 1 раз в неделю по 1 академическому часу, индивидуальные занятия – один раз в две недели по 0,5 часа. Текущий контроль за освоением представленной программы проводится на обобщающих занятиях в конце каждого полугодия и на отчетном концерте коллектива в конце учебного года (1 и 2 полугодие – поэтические концерты, отчетный концерт – небольшой спектакль с элементами тренинга). Способы проверки – педагогическое прослушивание, наблюдение, педагогический анализ и самоанализ выступлений. Результаты диагностики (как практический

результат) фиксируются в диагностической карте по десятибалльной шкале (10 – оптимальный уровень знаний, умений и навыков, 1 – низкий уровень знаний, умений и навыков).

Образовательная программа по сценической речи рассчитана на 1 год обучения. К концу обучения учащиеся 4-го класса будут иметь представление о русской речевой культуре и истории русского алфавита, орфоэпии, разнообразии стихотворного творчества русских поэтов; навыки публичного выступления, владения своим артикуляционным аппаратом; умения корректно вести себя на занятиях, включаться в обсуждение и коллективную игру, быстро переходить из активного состояния (упражнения на дыхание и дикцию) в состояние внимания (слушать педагога), четко декламировать изученные тексты, исполнять поэтический материал. У школьников будут сформированы понятия по предмету «Сценическая речь» в контексте музыкально-театрального творчества, воспитан интерес к публичному общению, будет найдено умение видеть прекрасное в русской поэзии и русском языке, утверждены основы норм поведения на уроке.

Выпускник 4-го класса должен быть готов перейти в среднюю школу художественно ориентированным; на дополнительных занятиях по сценической речи и театральной деятельности испытать чувство удовлетворения от проделанной работы, чувство сопереживания и причастности как к индивидуальному труду своих одноклассников, так и к совместной общегрупповой работе, понимать духовное богатство русского устного народного творчества, накопленное веками. Творческие задания должны пробудить в нем любовь к прекрасному в жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб.: Концепт, 2008. 792 с.
2. Артоболевский Г. В. Художественное чтение: кн. для учителей и руководителей худож. самодеятельности. М.: Просвещение, 1978. 240 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. Васильев Ю. А. Сценическая речь. Ритмы и вариации. СПб.: СПбГАТИ, 2009. 416 с.
5. Васильев Ю. А. Уроки сценической речи: народные скороговорки (из собрания В. И. Даля): учеб. пособие. СПб.: СПбГАТИ, 2011. 136 с.
6. Горбачевич К.С. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке: 1200 слов. СПб., 2000.
7. Игнатьева Л. Культура речи: произношение и ударение. Челябинск: ЧГИИК, 1990. 68 с.
8. Калинина Г. Давайте устроим театр! Домашний театр как средство воспитания. М.: Яуза-пресс, Эксмо, Лепта Книга, 2007. 512 с.
9. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. 64 с.
10. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
11. 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. Вып. 14. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 242–246.

Об авторе:

ОРЕХОВ-МАЙСКИЙ Алексей Николаевич – магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: tverman@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М. Г. Корнакова

МБДОУ № 32 г. Солнечногорск Московской области

Предложено рабочее определение понятия художественно-эстетической компетенции старших дошкольников, выделены компоненты художественно-эстетической компетенции старших дошкольников и их показатели, а также систематизированы методики, ориентированные на диагностику уровня сформированности художественно-эстетической компетенции старших дошкольников.

***Ключевые слова:** дошкольное образование, художественно-эстетическая компетенция, компоненты художественно-эстетической компетенции старших дошкольников, методика диагностики уровня сформированности художественно-эстетической компетенции старших дошкольников.*

Современное общество испытывает потребность в повышении уровня духовно-нравственного развития и культуры подрастающего поколения и в этих целях актуализирует проблему художественно-эстетического образования обучающихся. Эти требования конкретизированы в Федеральном государственном образовательном стандарте, включая Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, декларирующий, что «художественно-эстетическое образование предполагает развитие предпосылок для ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирования элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественно литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей» [12, с. 7].

Художественно-эстетическое развитие в дошкольном образовании требует компетентного подхода и предполагает формирование художественно-эстетической компетенции, феномен которой осмыслиют в своих работах И. Г. Галянт, М. В. Мацкевич, Ю. В. Стюарт [3; 8; 11].

Ю. В. Стюарт определяет художественно-эстетическую компетенцию как «необходимый компонент культуры, обеспечивающий готовность детей старшего дошкольного возраста к дальнейшей учебе и развитию личности, включающий совокупность теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, имеющих важное значение для успешной реализации в дальнейшей жизнедеятельности» [11, с. 13].

Поскольку в отечественной педагогике под компетенцией принято понимать «внутренние потенциальные сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [13, с. 58; см. также: 6], мы считаем, что данное определение нуждается в корректировке, т. к. в структуре определяемой компетенции

требуется отразить в совокупности и взаимосвязи когнитивный, мотивационный, аксиологический (ценностные отношения, направленность личности), практический (навыки, умения, способности) и эмоционально-волевой (самоорганизация и самореализация) компоненты.

Опираясь на описанную в схеме структуру и обобщив результаты наличных исследований, мы сформулировали рабочее определение интересующего нас понятия: художественно-эстетическая компетенция – это качества личности, нацеленные на восприятие и переживание духовно-нравственной ценности произведений искусства и явлений окружающей действительности и обеспечивающие ее способность с опорой на доступные возрасту знания реализовывать собственные эстетические переживания в творческой деятельности. В соответствии с этим рабочим определением мы выделили в художественно-эстетической компетенции следующие компоненты:

1) мотивационно-потребностный, выражающийся в интересе к художественно-эстетической области развития и желании заниматься эстетической деятельностью;

2) когнитивный, выражающийся в системе соответствующих возрасту знаний о средствах выразительности изобразительного и музыкального видов искусства, сведений о композиторах и художниках;

3) ценностно-смысловой, позволяющий личности осмысливать художественную ценность произведения и его духовно-нравственную основу;

4) практико-творческий, связанный с развитием способностей ребенка и его самостоятельной деятельностью в художественно-эстетической области;

5) рефлексивно-оценочный, выражающийся в умении личности осмыслить и оценить результаты своей и чужой эстетической деятельности.

Чтобы корректно поставить задачи художественно-эстетического развития ребенка и создать условия их успешного решения, работу по формированию художественно-эстетической компетенции необходимо начинать с проведения диагностического исследования, ориентированного на выявление исходного уровня мотивации, знаний, умений, навыков, индивидуальных способностей, степени эстетического переживания, восприятия и вкуса. Для разработки диагностического инструментария мы определили показатели каждого из перечисленных выше компонентов художественно-эстетической компетенции. *Мотивационно-потребностный* компонент включает: эмоциональный отклик на произведения искусства; интерес к художественно-эстетической деятельности; желание заниматься художественно-эстетической деятельностью; *когнитивный компонент* – элементарные знания о жанрах и форме художественных произведений, средствах выразительности и языке художественного произведения; авторах художественных произведений; *ценностно-смысловой компонент* – эстетическое восприятие, эстетическое переживание, эстетический вкус; *практико-творческий компонент* – элементарные вокально-певческие навыки; музыкально-двигательные навыки, навыки элементарного музицирования и создания собственных художественных и музыкальных

образов; *рефлексивно-оценочный компонент* – способность ребенка оценить результаты своей и чужой эстетической деятельности.

Разрабатывая диагностический инструментарий, мы использовали соответствующие методики Е. А. Алябьевой для занятий психогимнастикой, методику выявления интереса дошкольников к музыкальной деятельности А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской, методику исследования креативности дошкольников Е. А. Гомоновой, методику определения сформированности основ музыкальной культуры детей О. П. Радыновой и Л. Н. Комиссаровой [1, с. 3; 4, с. 35; 5, № 1, с. 18; 9, с. 52]. Мы адаптировали диагностические задания, учитывая возрастные особенности дошкольников, и распределили их в соответствии с компонентами художественно-эстетической компетенции.

Так, определяя уровень сформированности мотивационно-потребностного компонента, мы используем анкетой для родителей и воспитателей, предложенной А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской [4, с. 25], к которой добавили наблюдение за детьми на занятиях и в самостоятельной деятельности, а также элементы методики М. И. Чистяковой, использующей «язык тела» как выразительное изображение ребенком различных эмоциональных состояний [14, с. 7–10]. В диагностике практико-творческого компонента мы опираемся на методику Е. А. Гомоновой, рассматривающей креативность дошкольника как взаимосвязь способности ума, эмоциональной сферы, творческого воображения и творческого мышления и выявляющей в процессе наблюдения наличие оригинальности в самостоятельной деятельности [5, № 3, с. 16]. Диагностику когнитивного уровня мы проводим на основе дидактических игр с применением карточек (например, проверяя знание инструментов симфонического и народного оркестра, умение определить жанры музыкальных произведений и т. п.). Исследуя уровень эмоциональной отзывчивости детей, мы включаем в работу серию этюдов и игр на выражение различных качеств характера, предложенных Е. А. Алябьевой по материалам Г. Бардиера, И. Ромазана и Т. Чередниковой [1, с. 3, 6], скорректировав их в соответствии с целью исследования (так, в диагностическом задании после прослушивания музыкального фрагмента педагог предлагает ребенку выразить на лице чувство, которое он испытывает: радость, страх, гнев, восторг). В определении уровня эмоциональной отзывчивости дошкольников мы используем методику В. П. Анисимова, основанную на способности испытуемого к вербализации. Так, высокий уровень выражается в способности личности к словесному определению своих состояний, эмоций и чувств после прослушанного музыкального отрывка; средний представлен невербально-изобразительным вариантом (отразить в изобразительной деятельности характер прослушанного произведения); слабый характеризуется двигательной реакцией на музыкальные впечатления [2, с. 89]. Определяя уровень сформированности ценностно-смыслового компонента, мы обратились к методикам «Сюжетные картинки» и «Секрет» Т. А. Репиной, позволяющим определить уровень эмоционально-нравственного развития ребенка [9, с. 35], дополнив их диагностическим заданием с прослушиванием контрастных по характеру музыкальных фрагментов и

соотнесением их с образами положительных и отрицательных персонажей, представленными на карточках. Учитывая особенность восприятия дошкольника, обусловленную взаимодействием музыкальных и цветовых впечатлений, мы обратились к методике Е. А. Касмицкой, предлагающей для диагностики психоэмоционального состояния детей использовать карточки Люшера [7, с. 169]. На ее основе мы предлагаем задание «Нарисуй музыку», которое построено на прослушивании произведений программного содержания, например «Картинок с выставки» М. П. Мусоргского; при этом рисунки детей могут быть внесюжетными, однако должны отразить настроение музыкального произведения с помощью цветовой гаммы.

Модифицированные и дополненные диагностические методики, соотнесенные с исследуемыми компонентами художественно-эстетической компетенции старших дошкольников, как показывает практика, позволяют определить уровень индивидуального развития дошкольников и адекватно спланировать педагогическую деятельность по решению поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Е. А. Психогимнастика в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2003. 127 с.
2. Анисимов В. П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 200 с.
3. Галаянт И. Г. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 186 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. Гомонова Е. А. Развитие креативности дошкольников // Музыкальный руководитель. 2013. №1. С. 8–9; № 2. С. 8–11; №3. С. 12–18.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос: интернет-журнал [электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. Загл. с экрана (дата обращения 11.04.2018).
7. Касмицкая Е. А. Современные подходы к диагностике музыкального развития детей дошкольного возраста // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2009. №5. С. 169–172.
8. Мацкевич М. В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе «художественный музей – детский сад»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 204 с.
9. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студ. высш. учеб. заведений. Дубна: Феникс, 2011. 352 с.
10. Репина Т. А. Методика «Сюжетные картинки» // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: б.и., 2002. С. 34–35.
11. Стюарт Ю. В. Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 250 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64; № 5. С. 55–61.
14. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160 с: ил.

Об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – музыкальный руководитель МБДОУ № 32 г. Солнечногорск, Московской области; marina-baltika@mail.ru

ПРОГРАММА «ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Е. С. Шмаков

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлена программа формирования гражданской идентичности старшеклассников в условиях дополнительного музыкального образования. Описаны методы работы по повышению уровня знаний школьников о национальных традициях и отечественной культуре, повышению мотивации к гражданской активности, формированию активной гражданской позиции и готовности участвовать в общественной жизни страны.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотическое воспитание, репертуарная политика, сотрудничество, общественный канал.

Формирование гражданской идентичности молодежи и школьников является важной стратегической задачей не только системы образования, но и государственной политики России в целом. Эта работа базируется на патриотическом воспитании обучающихся. Согласно Государственной программе патриотического воспитания россиян на период 2016–2020 годов, патриотическое воспитание представляет собой «систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [3, с. 2–3]. Государственная программа отдает приоритет патриотическому воспитанию детей и молодежи, актуализируя «научно-исследовательское и научно-методическое сопровождение патриотического воспитания граждан; совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан; военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, развитие практики шефства воинских частей над образовательными организациями; развитие волонтерского движения как важного элемента системы патриотического воспитания молодежи; информационное обеспечение патриотического воспитания граждан» [3, с. 4–5].

Условием успешного решения поставленной задачи Государственная программа полагает совместную работу организаций общего и дополнительного образования, института семьи и общественных организаций. Как известно, на сегодняшний день в условиях общего образования активно внедряются авторские программы формирования гражданской идентичности обучающихся [2; 4; 11], тогда как организации дополнительного музыкального образования только приступают к разработке подобных программ [10, с. 88–89]. Между тем, как показывают исследования Е. Г. Милюгиной, музыкальная культура личности как цель и результат дополнительного музыкального образования состоит не только в музыкальной образованности и музыкальной развитости, но и в «осознанной потребности в культуротворческой активности» [7, с. 209], что является бесспорным показателем активной гражданской позиции обучающегося и его гражданской идентичности.

О необходимости ускорить процесс разработки программ формирования гражданской идентичности обучающихся в условиях дополнительного музыкального образования свидетельствуют и результаты диагностики наличного уровня сформированности гражданской идентичности учащихся МБУ ДШИ №1 им. М.П. Мусоргского г. Твери, проведенной нами с помощью методик Л. В. Байбородовой, И. В. Кожанова, М. Куна, Т. Мак-Партланда, Н. Е. Щурковой [2; 4; 5; 12]. Диагностики показали низкий уровень знаний учащихся о национальной культуре и семейных ценностях (84%), о национальных героях (73%), преобладание равнодушной позиции по отношению к природе родного края (61,5%), приоритет личных интересов перед общественными (84,6%), слабое знание истории и культуры родного края (77%).

Для решения выявленной проблемы мы разработали программу «Формирование гражданской идентичности старшеклассников в условиях дополнительного музыкального образования» и внедрили ее в МБУ ДШИ №1 им. М.П. Мусоргского г. Твери в работе с учащимися 14–17 лет. Цель программы – повышение уровня знаний учащихся о национальных традициях, воспитание чувства патриотизма, любви к большой и малой родине.

Мы убеждены, что для результативности гражданского воспитания старшеклассников необходимо создать такие условия, в которых работа будет осуществляться не только на уроках в общеобразовательной школе и организации дополнительного образования, но и в семейном кругу и досуговой деятельности воспитанников [9, с. 130–132]. Поэтому мы построили свою программу на принципах интеграции основного и дополнительного образования, а также социального партнерства института семьи с привлечением организаций из сферы образования и культуры. В результате в нашу программу включены следующие формы активности: 1) учебная работа по действующим в базовой ДШИ программам, скорректированная на формирование гражданской и региональной идентичности учащихся; 2) факультативные и внеклассные занятия, ориентированные на формирование гражданской и региональной идентичности школьников; 3) социальное партнерство института семьи и общеобразовательных учреждений в решении задачи формирования гражданской и региональной идентичности обучающихся; 4) информационное обеспечение патриотического воспитания школьников.

1. Учебная работа по действующим в базовой ДШИ программам, скорректированная на формировании гражданской и региональной идентичности учащихся. Для формирования гражданской идентичности на учебных занятиях в ДШИ мы использовали репертуарную политику. Исполнительский материал, предложенный учащимся, содержит художественную информацию о родной земле, любви к Отечеству и героизме земляков. Разрабатывая программу, мы подготовили и издали три сборника произведений о Родине в переложении для классической гитары, которые в настоящее время используются в организациях дополнительного образования Тверской области. В состав сборников вошли произведения о Великой Отечественной войне, русские народные песни, переложения музыки из

известных кинофильмов и телепередач. В ходе проводимой работы повысилась заинтересованность учащихся к разучиванию произведений патриотического характера, что сформировало мотивацию, исполнительскую ответственность, желание продемонстрировать владение инструментом не только в детской школе искусств, но и общеобразовательной школе и концертной деятельности.

2. Факультативные и внеклассные занятия, ориентированные на формирование гражданской и региональной идентичности школьников. На факультативных и внеклассных занятиях проводились беседы и круглые столы патриотической тематики, на которых мы обсуждали с учащимися выдающиеся примеры патриотизма героев России, ее полководцев и правителей, анализировали национальные традиции, отличающие нашу Родину от других государств. Старшеклассники выступали с докладами, стихотворениями и музыкальными композициями, в которых рассказывали о судьбах наших соотечественников, внесших большой вклад в процветание Родины. На внеклассных занятиях прослушивались тематические произведения о Родине разных эпох. После проведения внеклассных занятий учащиеся выполняли домашнее задание: знакомились с фильмами о героических подвигах нашего народа, читали соответствующую литературу, готовили выступление на очередной классный час. Работа с учащимися проводилась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, что позволило добиться максимальной эффективности и работоспособности учащихся на классных и внеклассных занятиях. На факультативных занятиях регулярно проводились интеллектуальные и музыкально-творческие соревнования на патриотические темы. На внеклассной работе было акцентировано внимание и на региональный компонент, в актуализации которого была использована образовательная программа Е. Г. Милюгиной «Введение в культуру родного края» [6] с целью обогащения образовательно-познавательной деятельности учащихся краеведческим материалом. Наряду с общекультурным краеведческим кругозором у школьников формировались и базовые знания о музыкальном Верхневолжье, воспитывался интерес к истории музыкальной культуры края и ее современности, а также чувство гордости за знаменитых земляков-музыкантов, чье творчество известно в России и за ее пределами [8]. История музыкального Верхневолжья связывалась с ее современностью, а у учащихся развивалось чувство уважения к своей малой родине.

3. Социальное партнерство института семьи и общеобразовательных учреждений в решении задачи формирования гражданской идентичности обучающихся заняло в программе важное место. Семья и школа (как общеобразовательная, так и организации дополнительного образования) являются социальными институтами, от согласованности действий которых зависит продуктивность воспитания учащихся, и именно партнерство семьи и школы могут дать плодотворный результат в процессе реализуемой деятельности. С начала внедрения нашей программы с родителями наших воспитанников был налажен тесный контакт. Преподаватель регулярно

информировал родителей ученика о выполненной работе в классе, достижениях и недоработках классной работы их ребенка, а также давал определенные задания родителям регулярно контролировать учебный процесс; посещать совместно общественные мероприятия патриотического содержания (концерты, фестивали, выставки), музеи, картинные галереи, знакомиться с памятными местами края, совместно смотреть фильмы, слушать аудиозаписи, проводить с детьми беседы о наиболее важных событиях в истории нашей страны. Родители с детьми осуществляли совместные посещения музеев и домашний просмотр соответствующих фильмов.

В процессе формирования гражданской идентичности мы акцентировали внимание на сотрудничестве и с общеобразовательными школами Твери. Совместно с МОУ СОШ № 11 были проведены тематические мероприятия ко Дню освобождения города Калинина от немецко-фашистских захватчиков, Дню защитника Отечества и Дню снятия блокады Ленинграда. Воспитанию мотивации и патриотической культуры учащихся способствовало проведение классных и выездных концертов для других школ, интернатов, домов престарелых, участие в различных фестивалях. Наша концертная деятельность охватывает и другие регионы, к примеру Московскую область: третий год нас приглашают в Звездный городок принять участие в мероприятиях для космонавтов, ученых, жителей города.

4. Информационное обеспечение патриотического воспитания школьников. Существенным средством мотивации старшеклассников к более активной гражданской позиции стало для нас создание общественных каналов в социальных сетях. Для реализации программы мы создали на базе социальной сети общественный канал «Завтрашний день» [1], который отражает работу по гражданско-патриотическому воспитанию школьников в регулярно обновляемой новостной ленте, архиве аудио- и видеозаписей выступлений воспитанников на тематических мероприятиях, отзывах общественности, благодарственных письмах различных учреждений и ведомств. Многие воспитанники активно включились в работу, когда появилась возможность показать себя в качестве выступающего перед сверстниками и учителями. На канале мы ежедневно выкладываем информацию о том, что происходило в этот день в нашей стране в разные периоды ее истории, что происходит сегодня, показываем фильмы о Родине, Великой Отечественной войне. По итогам выводимой информации ежедневно десятки людей делятся мнениями, высказывая свое отношение к определенной теме. Количество читателей «Завтрашнего дня» превысило 10 тысяч человек.

В результате активизации работы канала многие ученики школы лично просили включить их в ряды концертных бригад, имеющих патриотический репертуар, что стало хорошим методом мотивации к изучению истории, знакомству с патриотической музыкой и формированию активной жизненной позиции. Общественный канал «Завтрашний день» значительно помог учащимся осознать принадлежность к сообществу, в котором они живут, раскрыть свои таланты. Повысилась активность проявления гражданской позиции, увеличилось количество школьников, вовлечённых в мир культуры и

искусства. Большое влияние канал оказал на организацию концертных бригад, целью которых являлось донесение до молодёжи и жителей нашего региона патриотических ценностей через музыку и литературу.

В результате внедрения программы достигнут высокий уровень знаний школьников об истории и культуре большой и малой родины (когнитивный компонент), существенно повышена мотивация и реализовано участие в общественно значимых мероприятиях (эмоционально-оценочный и деятельностный компоненты), сформировано устойчивое понимание школьниками ценностей национальной культуры (ценностно-ориентировочный компонент). Выявлено улучшение следующих показателей: уважение к людям старшего поколения (92%), отсутствие неприязни к представителям других этносов (84,6%), интерес к прошлому своего народа (69,2%). Учащиеся считают актуальным воспитание патриотических качеств личности (76,9%) и отмечают, что без знания своей истории общество не имеет будущего (69,2%). Программа внедряется в базовой школе и рекомендована ее методическим объединением к применению в других организациях дополнительного музыкального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ВИА «Завтрашний день»: Центр патриотического воспитания молодёжи // ВКонтакте [электронный ресурс]. URL: https://vk.com/zavtrashny_den (дата обращения: 23.02.2018).
2. Воспитание гражданской идентичности обучающихся сельских школ в процессе реализации социально значимых проектов. Ярославль: б. и., 2012 [электронный ресурс]. URL: <http://mokeevo.edu.yar.ru/> (дата обращения: 1.03.2017).
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493) [электронный ресурс]. URL: government.ru/media/files/ (дата обращения: 1.03.2017).
4. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования // Наукovedение: интернет-журнал. 2015. Т. 7. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/> (дата обращения: 1.03.2017).
5. Кун М., Мак-Партланд Т. Тест на основе Я-концепции. [Электронный ресурс]. URL: <http://hvldisv.boltun.su/viewtopic.php?id=20>
6. Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края. Традиционная культура и этнография Тверской земли в зеркале травелога // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 7 (13). С. 190–205.
7. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
8. 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.
9. Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С. Педагогические условия формирования мотивационного компонента гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного музыкального образования // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, с 23 октября по 30 октября 2017 г. / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 128–134.
10. Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С. Формирование гражданской идентичности обучающихся как научно-педагогическая проблема // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 15. С. 84–90.

11. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / науч. рук. А. Г. Асмолов. М.: ФИРО, 2012. 288 с.
12. Щуркова Н.Е. Размышляем о жизненном опыте: тест. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00175.htm>

Об авторе:

ШМАКОВ Егор Сергеевич, магистрант II курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, e-mail: werlidemon91@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ТЕРРИТОРИИ ДЕЙСТВИЯ КАЛИНИНСКОГО И ЗАПАДНОГО ФРОНТОВ. 1941-1943 ГОДЫ¹

О. М. Кузьмина

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

Описана культурная и музыкально-образовательная работа, развернувшаяся в районах Калининской области в годы Великой Отечественной войны. Представлены новые архивные сведения о деятельности учреждений просвещения, культуры и искусства, внесших свой вклад в культурное восстановление Верхневолжья.

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

Постановка темы культурно-просветительской и музыкально-образовательной деятельности на территории действия фронтов, защищавших Москву в годы Великой Отечественной войны, актуальна и в условиях современности. 75 лет минуло с грозной военной години, когда Тверское Верхневолжье было освобождено от вражеской оккупации, но и сегодня во многих семьях свято хранится память о героях – отцах и дедах, вставших на защиту Родины. Пример тому – Всероссийские акты Бессмертного полка.

На сегодня существует много изданий, повествующих о культурных событиях военного времени, заложены научные традиции их изучения. Это работы историков (Е. Л. Храмова, С. А. Герасимова, Е. И. Федоров, Г. Я. Грин, А. В. Кулиш, Л. П. Колодникова), литературоведов (А. В. Гончарова, Б. А. Леонов, Е. А. Окунькова), искусствоведов (Л. В. Данилевич, М. Г. Виницкий, Л. В. Максакова, Г. В. Поляковский) и др. Одна из самых драматичных и недостаточно изученных страниц нашей истории связана с событиями, опалившими Верхневолжье в 1941–1943 гг. Сегодня эта тема волнует многих, что свидетельствует о востребованности и актуальности информации по данной проблеме. Наша работа вводит в научный оборот новые архивные сведения о деятельности учреждений просвещения, культуры и искусства в военные и послевоенные годы.

Период начала Великой Отечественной войны назван многими учеными

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).

историческим моментом проявления высоких гражданских чувств, духовных устремлений, самозабвенного патриотизма. Тверская земля стала тогда ристалищем смертельных баталей, в эпицентре которых стояли Ржев, Калинин, Зубцов, Оленино, Белый. Осенью 1941 г. войска Калининского фронта провели Калининскую оборонительную операцию, сдержав врага и не допустив его к Москве. Наиболее ожесточенные боевые сражения, которые 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. В этот же день свободной от неприятеля стала Зубцовская земля. 4 марта наши войска вошли в п. Оленино, а через неделю, 10 марта, советский флаг был поднят в г. Белый. За мужество, проявленное в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, Ржев награжден орденом Отечественной войны I степени (1978), статус «Город воинской славы» сегодня имеют Тверь (2010) и Ржев (2007). В 2017 г. города Белый и Зубцов получили звание «Город воинской доблести». Все эти высокие оценки мужества, бесстрашия, твердости и отваги подтверждают, что Тверская земля, выступающая оплотом государственности и твердыней Отечества более семи веков, устояла и в той великой бойне народов.

Проблема образовательной и культурной жизни в экстремальных условиях, сложившихся на территории Калининского и Западного фронтов, пока не получила должного внимания, необходимого для воссоздания целостной картины периода первых лет Великой Отечественной войны. Именно 1941–1943 гг. стали самыми сложными в судьбе каждого жителя Тверского Волговерховья. Это была эпоха, которая проверяла духовные устои человека, его гражданскую закалку и верность Отечеству.

Ржевский театр, берущий свое начало с 1870-х гг., основу которого заложил еще А. Н. Островский, был эвакуирован в сентябре 1941 г. Часть актеров вошла в труппу Кимрского театра. Ведущие артисты актеры были рекомендованы для перевода в состав Ярославского театра [9, с. 211–221]. Ржевский архив (почти весь) был переправлен в Оренбургскую область. На 1 января 1941 г. в этом хранилище было 2 304 фонда на 355 тыс. дел. За время оккупации здание было разрушено, и под руинами Успенского храма, приспособленного тогда под архив, погибли многие исторические документы. Летом 1941 г., когда фашистские самолеты все чаще и чаще бомбили Ржев, в городе при пожаре погиб почти весь архив личных дел Ржевского пединститута и техникума. Сгорела и уникальная библиотека, которую составляли богатые книжные собрания XVII–XIX вв. из старинных дворянских усадеб Ржевского уезда: Путятиных, Лутковских, Квашниных-Самариных. Здесь были тогда фолианты из старинной коллекции сановника Министерства просвещения Александра Глебовича Дедова (1847–1915) – главного инспектора Восточной Сибири, коллекционера, директора гимназий в Казанском округе, подаренные женской гимназии еще в 1916 г. [6]. Из воспоминаний ржевцев: «Перед этим мы, студенты и преподаватели, кто еще оставался в городе, собирали и упаковывали в коробки канцелярские документы, учебники и редкие книги. Потом нам дали автобус на погрузку. И

когда он уже отправился, где-то в районе Калининских домов автобус сразу же попал под бомбежку. Это было на наших глазах. Все пропало под огнем. Мы стояли и плакали от бессилия что-либо предпринять» [11, с. 164]. 14 октября неприятель вошел в Ржев. В декабре 1941 г. оккупанты открыли в Ржеве 2 школы, но они существовали недолго, т. к. родители боялись отпускать детей: шли постоянные бои, обстрелы, потом навалился голод, ударили морозы. Затем враги были одержимы идеей создания местного драматического коллектива. Были собраны театральные активисты, даже приготовлены роли, реквизит. Но дело так потом и застопорилось [11, с. 164–170].

Старица и почти весь Старицкий район были освобождены от оккупации 1 января 1942 г., а потом больше года это была приграничная фронтная территория активных боевых действий, когда население жило в устоявшемся жизненном страхе. Из воспоминаний жителей близлежащего Высоковского района Калининской области (не ранее 1942) об истязаниях и глумлениях над пожилыми: «У местных жителей (враги) просто уничтожили иконы, бросая их во двор или рубя топором, а в Мошковском сельском совете это было массовым явлением» [1]. В конце 1941 – начале 1942 г. в Старицком районе имело место распространение немецких газет «Новая жизнь», «Путь к новой жизни», «Красноармейская газета», которые печатались на русском языке, дезинформируя мирное население [2].

На оккупированной земле использовались разные формы агитационной художественной деятельности. В ее число входила работа кинопередвижек. Зазывные объявления о кинопросмотрах развешивались в местах большого скопления жителей: на базарчиках, около почтовых домов, на перекрестках улиц. Киносеансы (многие были бесплатные) имели соответствующую тематику: в них рассказывалось о роскошной германской жизни, сердечных отношениях и т. д. Перед массовыми просмотрами жителям раздавались газеты, рекламировались военные достижения. Иной раз собравшихся зрителей даже одаривали небольшими продуктовыми мешочками, вином, хлебом, одеждой, бытовыми предметами и медицинскими препаратами. Здесь же походка происходила «вербовка агентов, через которых как добывались, так и распространялись необходимые сведения» [7, с. 109]. Речь идет о скрытой агентуре «благотворителей», когда позже, выследив или выяснив местонахождение и семью своей «наживки», путем угроз, подкупа или фальшивого дружелюбия «неустойчивых в своих моральных и бытовых пристрастиях» местных жителей могли склонить к подрывной деятельности, продажному наущничеству, доноситељству, клевете, наговорам. Все это растлевало и высушивало силу народной общности, привнося лживость, лукавство, боязливость, трусость, малодушие и безнравственность.

На территориях, занятых врагами, для привлечения социального интереса к судьбам тайных пропагандистов, агитаторов и осведомителей проводилась особая деятельность. Таких людей даже специально направляли в Германию, чтобы эти «политические экскурсанты» воочию увидели своими глазами и почувствовали вкус бытовых наслаждений в стране сегодняшнего врага. «Путешественников» выбирали из среды интеллигенции (учителя,

врачи, инженеры, агротехники и др.), из того контингента, который был неоднократно «просвечен», зашифрован и отмечен агентурным маркером. Возвращавшиеся из «столь сладкого плена» обработанные жители уже были идеологически тонко и гибко вплавлены в сеть вражеских намерений.

В целях мудрой пропаганды враги не гнушались задействовать культурные учреждения и небольшие актерские труппы. Так, известно из архивов, что в Зубцове в начале 1942 г. немецкие власти организовали набор в театральную школу, где занимались 18 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Спектакли показывали в том числе и для местных жителей. Режиссура была отлажена не только в сценической фабуле и творческом решении зрительских симпатий, но и в обрамлении и «заражении» аудитории «аппетитом» и желанием приобщиться к реалиям «иногo мира», который предлагает в своих намерениях новый хозяин. Эту школу возглавлял 60-летний уроженец Ленинграда, имевший высшее образование, сын бывшего купца [7, с. 108]. Художественными руководителями и постановщиками программ являлись местные работники искусств: актриса Ржевского драматического театра и артист Калининского областного драматического театра; их имена в архивных источниках не указаны. Воспитанники и участники театральной школы организовывали концерты для сотрудников комендатуры, полиции, в немецких госпиталях, перед военнослужащими. Им обеспечивали питание, одежду, небольшую заработную плату. В репертуаре концертирующего коллектива были представлены балетные номера, цыганские романсы, песни из популярных кинофильмов, народные песни, саратовские частушки. Идеологически врагом все выстраивалось безукоризненно: акцент на национальные традиции, народная любовь к сентиментальности, чувственности и мечтательности.

1942 г. стал переломным для нашей страны не только в плане военных батальи, но и в реконструкции культурно-образовательной и просветительской деятельности. Для поддержания крепкого бойцовского духа в реалиях военного времени на передовые позиции фронтов, оберегавших Москву, стали направлять лучшие кадры мастеров искусств и деятелей литературы. В первую очередь это были известные поэты-песенники и любимые народом писатели: А. Фадеев, А. Твардовский, К. Симонов, М. Бубеннов, Б. Полевой, А. Викчентаев и др. Концертное обслуживание Калининского фронта обязательно включало литературно-поэтические встречи с яркими творческими личностями.

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 с середины зимы 1942 г. работает со зрителем. Напомним, что с сентября 1941 г. театр был эвакуирован в г. Советск Кировской области. Здание 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 театра утвержден Е. М. Ботвинников (впоследствии заслуженный работник культуры РСФСР). С 19 февраля 1942 г. художественным руководителем назначен Г. А. Георгиевский (работал в театре

в 1942–1953 и 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 [4] (с 1948 по 1956 гг. – художественный руководитель Калининской областной филармонии; один из организаторов Калининского музыкального училища, ныне Тверской музыкальный колледж им. М. П. Мусорского). Главным режиссером театра назначен В. М. Брянский (с 20 января 1943 г.). Оформлением сцены заведовали А. З. Бриклин (с 1 января 1942 г.), Л. Н. Тимофеева (с 27 мая 1942 г.), В.В. Иванов [4]. Согласно отчету о численности работников по театральнo-зрелищной деятельности (1942), в театре работали 8 человек художественно-руководящего персонала, 32 артиста драмы и 3 музыканта-оркестранта. Только за 1942 г. театром поставлено 11 новых спектаклей [5].

Первым спектаклем, который был показан при аншлаге в Калининском доме офицеров, стала пьеса К. Симонова «Парень из нашего города». В 1943 г. театр в полном составе два с половиной месяца провел на фронте, где показал 170 спектаклей и 1500 концертов. Особо значимыми премьерами стали спектакли «Русские люди» (К. Симонов), «Васса Железнова» (М. Горький), «Свадьба Кречинского» (А. Сухово-Кобылин), «Офицеры флота» (А. Крон, спектакль поставлен калининскими артистами впервые в стране). Среди творческого персонала отметим некоторых актеров, кто внес наиболее весомый вклад в культурное строительство военной эпохи. Это заслуженный артист РФ К. Г. Лаврецкий (перед войной снялся в 2 фильмах, 1927 и 1929 гг.), работал в театре в 1936–1949 гг. Заслуженный артист В. М. Брянский (1885–1964) с 1931 г. жил в г. Калинин, в 1942 г. получил звание за целый ряд новых премьер; возглавлял фронтовую бригаду артистов по обслуживанию воинов Красной армии, о чем писал Б. Полевой в очерке «Храбрость», посвященном Виталию Михайловичу [10, с. 363–371].

В областном центре регулярно проводились концерты Калининской областной филармонии. Во втором квартале 1942 г. был создан 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 [6]. С 22 октября 1943 г. при филармонии начал работать Ансамбль русской песни и пляски, его первоначальный состав – 39 человек. В том же году он дает 2 концерта в Кувшиново, 2 – в Бологое, 3 – в Максатихе, 3 – в Спирове, 2 – в Торжке, 6 – в г. Боровичи Новгородской области. В 1944 г. были организованы концерты: в Торжке – 2, Кувшинове – 2, Пено – 2, Бологом – 2, Удомле – 2, Максатихе – 2, Бежецке – 3, Спирове – 3, Вышнем Волочке – 2. Калашникове – 2, Васильевском Мхе – 3 и др. 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.).

Налаживалась образовательная, просветительская и культурная жизнь в Ржеве и Зубцове, наиболее сильно пострадавших в военную годину. В июне

1944 г. только в Ржеве прошло 5 концертов.

Три четверти века минуло с той страшной години, и современному поколению важно знать, что наша общая Победа была выкована не только железным мечом, но и другим сильным щитом Отечества – его музой, силой духа и патриотизмом сынов и дочерей, трудившихся в тылу.

СПИСОК АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ТЦДНИ. Ф. 147. Оп. 3. Д. 556. Л. 54 об.
2. ТЦДНИ. Ф. 7849. Д. 12936-с. Л. 6, 7.
3. ТЦДНИ. Ф. 147. Оп. 3. Д. 351. Л. 61.
4. ТЦДНИ. Ф. Р. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 21.
5. ТЦДНИ. Ф.Р. 47. Оп. 1. Д. 3. Л. 21.
6. ГАТО. Ф.Р.-16. Оп. 2. Д. 1. Л. 1.
7. Болокина Л. А. Жизнь населения оккупированных районов Калининской области в годы Великой Отечественной войны: монография. Тверь: ТвГТУ, 2016. 158 с.
8. Егоров А. Доброе дело: некролог. Ржев: тип. А. Т. Иванова. 1916. 14 с.
9. Кузьмина О. М. Культура и образование г. Ржева в 30-е и 40-е годы XX века. // 800 лет. История Ржева в лицах и событиях: материалы межрегион. науч.-практ. конф. / сост. и ред. О. М. Кузьмина. Ржев: Ржевская тип., 2017. 233 с.
10. Полевой Б. Н. Собр. соч.: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 2. 398 с.
11. Федоров Е. С. Правда о военном Ржеве: документы и факты. Ржев: Ржев. произв.-полигр. предприятие, 1995. 220 с.: фот.

Об авторе:

КУЗЬМИНА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет» (филиал в г. Ржеве); почетный работник культуры и искусства Тверской обл., член Союза композиторов России; e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД)

И.А. Арутюнян

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Проанализированы возможные подходы использования традиций национальной культуры в педагогической деятельности, в частности музыкальной. Предложены формы, методы реализации их во внеклассной деятельности школьников.

Ключевые слова: национальная музыкальная культура, образование, традиции, современная музыкальная педагогика и образование.

Реализация возможных путей использования традиций национальной музыкальной культуры в процессе внеклассной деятельности и в учебно-воспитательном процессе обсуждается давно, как в зарубежной, так и отечественной педагогической практике. Практика музыкального воспитания достигла высокого уровня – подтверждение тому – опыт работ школ России, Венгрии, Болгарии, Грузии, Эстонии, Японии, Армении и др. Созданы национальные варианты дидактической концепции «Шульверк» К. Орфа, педагогическая концепция З. Кодая, (фольклор-классика-современная музыка), которая заняла ведущее место в музыкальном воспитании детей и юношества многих стран.

Богатый опыт наук о народной культуре, накопленный в различных областях знания (мифология, этнопедагогика, этнопсихология, этнология, фольклористика, народоведение, искусствоведение и др.), до настоящего времени не имевший широкого применения в системе образования, на рубеже XX–XXI вв. становится востребованным.

В условиях реформирования и модернизации российского образования важным становится сохранение национально-культурного наследия, интегрирования многополярной культуры народов России, обеспечения устойчивости межкультурной, духовной сплоченности полиэтнического общества.

Область традиционной народной культуры и собственно фольклор выступают в качестве корневой системы современной культуры и обеспечивают воспроизводство и сохранение ее этнически-характерных черт и свойств. Его функцией является обеспечение, сохранение и актуализация этно-исторических связей внутрисистемного порядка. То есть, люди, являясь носителями и преемниками фольклорных традиций, подтверждают личную причастность к данной этнической общности в ее историческом прошлом, настоящем и будущем. К примеру, восточнославянский пласт культуры сохранил признаки, указывающие на непосредственную связь с общеславянским культурным фондом, что, в свою очередь, свидетельствует о тысячелетней исторической глубине сохранившихся до наших дней песен, обрядов, мифологических представлений и т.д.

Традиционная культура вполне может быть осмыслена и представлена как педагогическая система. К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский показали образцы разработок педагогических систем, в которых предельно ясно прорисованы формы включения содержания традиционной культуры в педагогический процесс на уровне начального образования. Во многих городах России инициативное претворение идей К.Д. Ушинского ведет к формированию Русской Школы нового типа (Москва, Санкт-Петербург, Вологда, Екатеринбург, Новосибирск и др.).

Единственными охранителями и деятелями по развитию народной художественной культуры остаются сферы культуры и образования, включающие учебные заведения (общеобразовательные, профессиональные, дополнительного образования детей) и культурно-просветительские учреждения. Перед образовательными учреждениями поставлены следующие задачи этнокультурной направленности: развитие национальной культуры; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; развитие культуры межэтнических, межконфессиональных отношений и др.

Одной из основных проблем остается повышение уровня методической и этнокультурной компетенции педагогов, от мастерства которых зависят эффективность и качество образования. За прошедшее десятилетие сложились разные подходы к раскрытию содержания образования средствами народной культуры.

Сторонники культурно-исторического подхода максимально наполняют историческими материалами содержание образования. Так И.Ф. Гончаров

анализируя состояние современной школы разработал модель «Русской национальной школы» [6].

Широкое распространение в этнокультурном образовании получил аксиологический, или ценностно-ориентированный подход, который утверждает приоритет гуманных общечеловеческих ценностей. Проблеме поликультурной компетенции педагогов и студентов посвящены исследования Н.Д. Булатовой [1; 4], Е.В. Никольской [5] и др.

Совершенствование теории народного творчества и оптимизация подготовки специалистов этнохудожественного профиля находятся в самой тесной взаимосвязи. На учебных занятиях научный материал дидактически обрабатывают, производят определенный отбор, вводят новую логическую упорядоченность и получают более популярную экспликацию. Дисциплины, способствующие развитию специалистов в этнокультурной сфере на сегодняшний день: «История отечественной культуры», «Мировая художественная культура», «История религий», «Теория и история народной художественной культуры», «Теория и методика этнохудожественного образования», «Фольклористика», «Регионоведение», «Музыкальное краеведение» и др.

Например, дисциплина «Теория и история народной художественной культуры», ставит задачи: освоение знаний об истории народной художественной культуры, ее сущности, функции, генезиса и законах развития; знакомство с формами и жанрами народного художественного творчества; формирование навыков и умений ориентироваться в современной социокультурной среде региона, применять полученные знания в области народной художественной культуры в профессиональной сфере, быть способным к транслированию культурных ценностей в общество. В результате изучения данных дисциплин студенты знакомятся с различными программами сохранения традиций народного творчества, со становлением и развитием народных художественных промыслов в многонациональной России. Узнают о деятельности музеев, домов народного творчества, школ народных ремесел и других учреждений культуры по сохранению, изучению и популяризации произведений, традиций национальной музыкальной культуры. Знания в области народной художественной культуры являются основой, базой профессиональных компетенций выпускника вуза и предполагают развитие умений специалистов использовать полученные этнокультурные знания в реальной социальной среде современного общества.

Особо важным следует признать вопрос методологии введения детей в мир народной художественной культуры и обучения их основам традиционного искусства. Синкретическая природа фольклора, основанная на изначальном единстве словесного, музыкального, кинетического и изобразительного рядов, оказывается чрезвычайно созвучной детским формам самовыражения и коммуникации. Таким образом, среда традиционной культуры – идеальная среда для воспитания и развития ребенка.

Обучение должно носить развивающий характер и учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Структура национальной музыкальной культуры включает в себя и деятельность учреждений, связанных с хранением и распространением музыкальных произведений, музыковедческие и фольклорно-этнографические исследования, музыкальное образование и систему воспитания детей и юношества. Основываясь на теоретических положениях психологии и педагогики о роли деятельности в развитии личности (И.Я. Лернер [2], М.Н. Скаткин [7] и др.), в структуре национальной музыкальной культуры школьника можно выделить, на наш взгляд, два компонента: 1) индивидуальную музыкальную культуру, включающую знания, умения, навыки, национальное музыкально-этническое сознание учащихся; 2) национальную музыкальную культуру, включающую в себя произведения народного и композиторского творчества, используемые в педагогической практике с учащимися, институты, регулирующие и способствующие национальному музыкальному образованию подрастающего поколения.

Школьники на любом уровне своего развития уже имеют определенный музыкальный опыт и конкретные знания о музыке. Поэтому при подходе к вопросу изучения традиций национальной музыкальной культуры важно отметить положение о восприятии искусств, высказанное Б.М. Тепловым. Исследуя художественные способности, он отмечал, что в основе восприятия всех искусств лежит эстетическое переживание содержания произведения [3]. Когда музыкальное произведение осознается слушателем, его восприятие углубляется. Б.В. Асафьев, уточняя специфику музыкального искусства, подчеркивал, что оно состоит из трёх неразрывных компонентов: композитор, исполнитель, слушатель. Это – в профессиональной музыке, в народном же музыкальном творчестве очень часто первые два компонента объединены в одном лице. Важно отметить и тот факт, что при внедрении традиций национальной музыкальной культуры в учебно-воспитательный процесс, эффективным является использование словесных методов.

Введение нестандартных форм занятий по изучению традиций национальной музыкальной культуры, таких как, как урок-путешествие (по страницам музыкального фольклора), урок-концерт или урок-встреча (по творчеству национальных композиторов), урок-музыкальная гостиная (с участием творческих коллективов) и др., дают возможность ученикам осознать радость музыкального творчества, способность наслаждаться нравственно-эстетическим содержанием, которое вложено народом (композитором) в музыкальное произведение, формируют чувство сопричастности к этносу. Работа на внеклассных занятиях с привлечением подобных форм организации работы с учащимися разных возрастов и национальностей вызывает большой интерес. Уроки-путешествия, уроки-спектакли (посещение оперных и балетных спектаклей по произведениям национальных композиторов), уроки-экскурсии в этнографические музеи, фольклорные кружки, национальные музыкальные гостиные (уроки-концерты), авторские вечера по творчеству национальных, региональных композиторов и исполнителей. Благодаря интегрированным и бинарным урокам музыки, нестандартным формам их проведения становится

возможным функционирование системы взаимодействия различных видов деятельности в учебной и внеклассной работе, формирование творческого потенциала и музыкальных потребностей учащихся, их вовлечение в художественно-созидательную деятельность.

При анализе содержания и форм внеклассной работы мы опирались на основные требования системы школьного музыкального воспитания: заинтересованность, доступность, художественная ценность; преемственность при освоении музыкального фольклора разных народов; развитие творческих и музыкальных способностей; формирование эмоциональной отзывчивости на традиции национальной музыкальной культуры своего и других народов как неотъемлемой части мировой художественной культуры.

При реализации традиционных и новых форм работы важно учесть поэтапность, возрастные, психологические и религиозно-этнические особенности учащихся, интерес и потребность их в общении с национальной музыкальной культурой различных народов.

Во внеклассной работе по освоению традиций национальной музыкальной культуры важны как традиционные так и новые формы: фольклорные и хоровые кружки, ансамбли и оркестры народных инструментов, вокальные и танцевальные ансамбли, беседы-концерты, встречи с деятелями культуры и искусства, конкурсы народного музыкального творчества, тематические утренники и вечера, музыкальные викторины и олимпиады, посещение спектаклей, концертов, а также фольклорно-этнографические клубы, национальные музыкальные фольклорные театры. Безусловно, важны также национальные праздники, которые отличаются огромным воспитательным потенциалом: в них могут принимать участие разновозрастные группы (учащиеся, родители, учителя и т. д.); возможно одновременное использование различных видов народного творчества (пения, музицирования, игр, забав, состязаний, театрального действия и т. д.); участие в празднике желающих независимо от национальной принадлежности; выявление сходств и различия народных праздников этносов, населяющих регион.

Таким образом, реализуется одна из задач национального образования: формирование национального сознания учащихся посредством освоения традиций национальной музыкальной культуры, как составной части общей духовной культуры человечества. В фольклоре мы прежде ищем этническое, а затем дальнейшее воздействие различных социально-экономических факторов. Сама система народной традиционной культуры в силу своей многосоставности и полифункциональности имеет универсальный характер и обладает высокими адаптивными способностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Булатова Н.Д. Этнолингвистика: учеб. пособие для студ. вузов культуры и искусств. М.: МГУКИ, 2009. 165 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 186 с.
3. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: учебник для студ. муз. факультетов учреждений высш. пед. проф. образования / Кирнарская Д.К. и др. / под ред. Г.М. Цыпина. М.: Академия, 2011. 383.
4. Народная художественная культура как стратегический ресурс развития России:

этнокультурное образование: сб. материалов науч.-практ. конф. / науч. ред. Н.Д. Булатова. М.: МГУКИ, 2011. 138 с.

5. Никольская Е.В. Формирование готовности студентов педагогических вузов к музыкально-фольклорной работе с детьми дошкольного возраста: монография. М.: МПГУ, 2012. 156 с.

6. Русская современная школа: Концепция. СПб: ЛОИРО, 1998.

7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.

Об авторе:

АРУТЮНЯН Изабелла Арташесовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: bella112@yandex.ru

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О РАСТЕНИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Ю.А. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

А.А. Котикова

МБОУ СОШ № 11 г. Твери

Рассматриваются особенности формирования знаний о растительном мире у младших школьников на основе междисциплинарного подхода. Описываются основные этапы экспериментальной работы с обучающимися 3-го класса по формированию знаний о растениях с использованием межпредметных связей уроков окружающего мира с уроками литературного чтения, изобразительного искусства, технологии, внеклассными мероприятиями.

Ключевые слова: *ознакомление с природой, младшие школьники, междисциплинарный подход, межпредметные связи.*

Знания о растениях являются важной составной частью и основой для формирования у детей экологических и природоведческих представлений, целостной картины мира. Федеральный государственный стандарт начального образования предусматривает формирование у младших школьников начальных сведений о сущности и особенностях природных объектов, процессов и явлений, освоение правил нравственного поведения в мире природы и доступных способов её изучения [5]. Поэтому важнейшими задачами учителя на уроках окружающего мира в начальной школе являются ознакомление детей с миром природы, формирование знаний о взаимосвязях человека и природы, повышение экологической грамотности учащихся и вооружение их навыками правильного поведения в природе.

В процессе изучения природы и формирования знаний о растениях необходимо учитывать возрастные и личностные особенности детей младшего школьного возраста: остроту и свежесть восприятия, любознательность, ярко выраженную эмоциональность, слабость произвольного внимания, хорошо развитые непроизвольное внимание и наглядно-образную память [2; 3]. В процессе обучения у младших школьников происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, теоретическому мышлению, что позволяет

формировать элементарные научные понятия. Младшие школьники проявляют большой интерес к объектам природы, им нравится наблюдать за изменениями в ней. Указанные особенности позволяют успешно формировать у учащихся знания о природе, и растениях в частности, так как именно в этом возрасте детям свойственно познавательное отношение к природе и любознательность в сочетании с ярко выраженной активностью.

Анализ программ начальной школы по предмету «Окружающий мир» показал, что они обладают достаточно высокими потенциальными возможностями для формирования представлений младших школьников о растениях: о многообразии растений, их строении, развитии, взаимосвязях с другими живыми организмами [4]. Целенаправленно и последовательно в них раскрываются доступные пониманию младшими школьниками природные закономерности, осознание которых необходимо для развития гуманного отношения к живому, чувства милосердия, норм поведения в природной среде.

Междисциплинарный подход предоставляет большие возможности в формировании знаний о растениях в начальной школе [1]. Учитель имеет возможность осуществлять взаимосвязь уроков окружающего мира, чтения, русского языка, изобразительного искусства, так как изучение материала о жизни природы на этих уроках, образность описания природы поэтами, прозаиками, художниками вызывают и стимулируют у детей интерес к наблюдениям за природными объектами и явлениями, желание сравнивать свои впечатления с впечатлениями литераторов и художников. Это способствует более глубокому и тонкому пониманию явлений природы, формированию образной картины мира, бережному отношению к его неповторимой красоте и разнообразию. Но педагогический процесс эффективен, если учитель методически грамотно отбирает и применяет на этих уроках разные методы обучения: словесные, наглядные, практические, игровые. Оптимальными методами формирования знаний о растительном мире в начальной школе являются, на наш взгляд, наблюдение, экскурсия, игра, сочетаемые со словесными методами (рассказ, беседа). Интеграция элементов методик различных естественных и гуманитарных наук, использование разнообразных методов, приемов и средств в процессе формирования у младших школьников знаний о растениях способствуют обогащению их умений и навыков, применению этих знаний в жизни и практике.

В 2016–2017 уч. г. нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию знаний о растениях у младших школьников на базе МОУ «Средняя школа № 8» г. Торжка с учениками 3 «А» класса. Его целью были разработка и апробация программы формирования знаний о растениях у учащихся 3-го класса на основе междисциплинарного подхода и разнообразных методов обучения.

Междисциплинарный подход предполагает взаимодействие различных дисциплин и использование межпредметных связей в процессе обучения. Для формирования знаний о растениях мы использовали межпредметные связи уроков окружающего мира с уроками литературного чтения, технологии, ИЗО и внеклассными мероприятиями. Основная работа по формированию знаний о

растениях проводилась в процессе изучения предмета «Окружающий мир», дополнением являлось содержание предметов гуманитарно-эстетического цикла (литературного чтения, изобразительного искусства, технологии), способствующих более глубокому и тонкому пониманию явлений природы, формированию образной картины мира, бережному отношению к его неповторимой красоте и разнообразию.

Так как междисциплинарность – это взаимодействие наук, которое предполагает применение в рамках одного какого-либо конкретного исследования нескольких методов, мы использовали для формирования знаний о растениях разнообразные методы: словесные (рассказы и беседы), наглядные (презентации и опорные схемы), практические (наблюдения, практические задания) и игровые (игры, загадки, викторины).

Межпредметные связи в процессе формирования знаний о растениях мы осуществляли с помощью следующих методических приемов: а) постановка вопросов о растениях на уроках литературного чтения, изобразительного искусства, технологии, внеклассных мероприятиях для развития и систематизации знаний о растениях, полученных на уроках окружающего мира; б) выполнение на уроках по разным предметам специальных заданий и упражнений, направленных на закрепление и проверку знаний о растениях; в) работа с иллюстрациями и презентациями с изображением растений на разных уроках; д) составление комплексных характеристик растений, включающих представления об их строении, многообразии, значении, красоте; е) побуждение школьников к участию в беседе, направленной на воспроизведение знаний о растениях на уроках по разным предметам.

Например, на одном из уроков окружающего мира ученики познакомились с особенностями такого природного комплекса как лес, а на уроке технологии мастерили открытку «Этажи леса», закрепляя знания о его растительных составляющих и их ярусном расположении в лесу: о том, что деревья образуют в лесу самый верхний, господствующий ярус, под деревьями в лесу обычно развиваются кустарники, а на почве растут разнообразные травянистые растения. На уроке изобразительного искусства детям предлагалось нарисовать лес, воспитывалось бережное отношение к природе. Дети просматривали презентацию «Сказочный, заколдованный лес» и во время просмотра отгадывали названия деревьев, описывали их внешний вид. Потом с ними проводилась беседа о «характере» каждого дерева, в ходе которой нужно было угадать названия растений. Затем дети рисовали волшебный лес. На другом уроке по изобразительному искусству дети учились видеть красоту природы в отдельной детали дерева – ветке. Интерес учеников вызвала нетрадиционная техника рисования – рисование солью. Дети отгадывали загадку о березе, как символе Руси. Им рассказывалось о дереве, его целебных свойствах. Дети узнали, что почки, листья и кора березы содержат эфирные масла и кислоты, спирты, нафталин, красящие и другие вещества; из березовых почек и листьев изготавливают различные краски, препараты, отвары, настои; из древесины – мази, активированный уголь; сок пьют при цинге, ангине, малокровии, для укрепления организма.

Знания о лекарственных растениях и их значении для человека формировались не только на уроках окружающего мира, но и изобразительного искусства, технологии и внеклассном мероприятии. На уроке по окружающему миру по теме «Лекарственные растения» целью было сформировать у учащихся знания о многообразии лекарственных растений и способах их применения человеком. Дети рассматривали иллюстрации с растениями, выполняли на карточках практическую работу, где указывали название растения, место произрастания, используемые части растения и его лечебные свойства, определяли, какие растения – лекарственные, а какие – ядовитые, делали гербарий. В работе с детьми использовалась презентация о лечебных свойствах растений, о передаче этих знаний из поколения в поколение. Далее проводилось внеклассное мероприятие на тему «Зеленый мир», на котором закреплялись знания учащихся о растениях, игра «Вспоминай-ка», где заданием было вспомнить как можно больше пословиц и поговорок о растениях. Проводилась беседа, в ходе которой дети узнали, какое значение имеют растения для здоровья человека, и как они помогают ему справиться с болезнями. Помимо беседы дети разгадывали кроссворд с названиями растений. На уроке по технологии учащиеся использовали для лепки подсолнуха тестопластику. Во время урока дети с интересом следили за объяснением учителя, старались сделать красивые поделки. Одновременно они узнали: этот большой и красивый цветок в народе называли цветком солнца; он полезен, из его семечек делают подсолнечное масло, используемое для приготовления пищи. Наши предки видели в подсолнухе не только растение, но и добрый знак для всего человечества. Растение символизирует процветание, единство, солнечный свет. В некоторых странах подсолнух является символом мира.

Изучение материала о жизни растений на уроках литературного чтения, образность описания природы поэтами и прозаиками стимулируют у детей интерес к наблюдениям за природными объектами и явлениями, желание сравнивать свои впечатления с впечатлениями литераторов. Например, на уроке литературного чтения по теме «Пытаемся понять, почему люди фантазируют» воспитывалось бережное отношение к природе посредством воображаемого, фантастического мира. Дети посмотрели небольшой исторический фильм о том, как появился картофель на Руси, отгадывали загадку о клубне картофеля, работали с книгой Матвеева «Картофельные олени», решали проблемный вопрос: для чего образуются ростки на картофеле. В игровой форме – чтение стихотворения по цепочке – дети узнавали новые сведения о картофеле, его свойствах и значении. На другом уроке по литературному чтению дети познакомились с произведением В. Берестова «Первый листопад». В ходе беседы дети рассказали, что они знают о таком природном явлении, как листопад и почему он происходит. Проводился конкурс рисунков-схем о листопаде. На уроке дети узнали, что листопадом называют естественный процесс отделения листьев от ветвей деревьев или кустарников, который вызван сезонным изменением климатических условий (похолоданием, засухой), внутренним ритмом развития растений,

поражением их вредными насекомыми, болезнями, химикатами. Процесс этот происходит абсолютно у всех растений, в том числе и тех, которые считаются вечнозелеными: их листья опадают постепенно, одновременно замещаясь новыми.

На одном из уроков литературного чтения учащиеся познакомились с произведением М. Пришвина «Золотой луг». Посредством художественной литературы у младших школьников воспитывалось бережное отношение к природе, доброта, умение чувствовать красоту слова, желание больше читать произведений писателей о природе. Дети отгадывали загадку о том, какой луговой цветок поразил героя произведения, с которым они познакомились.

На уроках окружающего мира, литературного чтения, технологии старались раскрыть следующие знания о растениях: растения – объект целесообразной трудовой деятельности человека, направленной на рациональное использование растений, улучшение, восстановление и охрану растений; характер трудовой деятельности людей зависит от состояния выращиваемых растений и, наоборот, состояние растений находится в тесной зависимости от трудовой и хозяйственной деятельности человека. Проведение бесед на уроках окружающего мира и литературного чтения, работа с различными природными материалами и изображение растений на уроках изобразительного искусства и трудового обучения были направлены на развитие у детей более глубокого понимания значения растений в хозяйственной и творческой деятельности человека, осознание необходимости бережного их использования.

На констатирующем этапе эмпирического исследования трудности у учащихся вызвали вопросы об особенностях жизни растений, их многообразии и взаимосвязях с другими живыми организмами. Поэтому на формирующем этапе эксперимента акцент был сделан именно на этих моментах. На одном из уроков по окружающему миру у детей закреплялись знания о строении растений: дети учились различать части растений, делать выводы о значении корня, стебля, цветка. Для этого использовались наглядные средства: рисунки с изображениями различных растений, таблицы частей растений. Проводился практический опыт с комнатным растением бальзамин. Детям предлагалось выкопать растение, переместить его в стеклянную банку и залить водой только корни. Затем в воду добавлялось несколько капель марганцовки и проводилось наблюдение: что произошло с цветком. По окончании эксперимента дети делали вывод о том, как питается растение, как дышит. В конце урока ученики отгадывали кроссворд о строении и развитии растений.

На следующем уроке по «Окружающему миру», детям предлагалось выяснить, что происходит с растениями в зависимости от природных условий. Чтобы урок получился интересным и увлекательным, учащимся предлагалось провести опыты. Школьники выбирали крупные, неповрежденные семена фасоли или гороха, помещали их в две банки. В одну банку положили мокрую тряпочку и следили, чтобы она была всегда мокрой. Семена поставили в теплое место. Учитель задавал вопрос: «Что произойдет через 3–4 дня?», выслушивал ответы детей и, через несколько дней, дети подтверждали или опровергали свои ответы.

На последнем уроке закреплялись и углублялись знания детей по теме «Цепи питания в природном комплексе лес» через организацию игровой деятельности. На уроке использовались карточки с заданиями, книжки-малышки с домашним заданием; карта Тверской области, на которой отмечены заказники и заповедник; презентация на тему «Природа родного края». Дети работали с карточками, устанавливали взаимосвязи в природном комплексе, приводили примеры взаимных связей компонентов живой и неживой природы. Проводились игры «Чья цепочка длиннее» (дети использовали рисунки растений и животных, составляя пищевые цепочки) и «Правила поведения в лесу» (если ребята согласны с правилом, – то хлопают в ладоши, если нет, – то топают ногами).

При подготовке к проведению уроков по окружающему миру мы учитывали, что занятия по этому предмету имеют цель, с одной стороны, развить у учащихся интерес к природе и умение видеть прекрасное в жизни и в природе, а с другой – привить детям природоведческие умения и навыки. Для активизации познавательного интереса использовались игровые методы (загадки, кроссворды, викторины, игры), для знакомства с природоведческими знаниями – словесные методы (рассказ и беседа) в сочетании с наглядными методами (презентациями, работой с интерактивной доской). Для закрепления полученных знаний на практике применялись практические методы (наблюдение, составление опорных схем, выполнение различных заданий). В процессе обучения мы старались учесть уровень подготовки каждого ребенка к уроку и предусмотреть индивидуальный подход к учащимся в зависимости от того, в какой степени они проявляют интерес к предмету «Окружающий мир», к природе, и к растениям, в частности. Для этого использовались индивидуальные задания: работа с картинками «Определить группы комнатных растений», составить схему из картинок «Индивидуальное развитие цветковых растений», подбор картинок на тему «Какое значение имеют растения для человека», нарисовать схему: «Питание растений».

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Для изучения нового материала более эффективны такие методы, как беседа, чтение литературных произведений, презентации и обсуждение слайдов. Для закрепления знаний целесообразно применять практические методы: экспериментирование, создание проблемных ситуаций, практические работы, оформление уголка природы, конкурсы рисунков. Формирование знаний о растениях желательнее осуществлять на основе междисциплинарного подхода, используя для этого уроки не только окружающего мира, но и русского языка, литературного чтения, изобразительного искусства, внеклассные мероприятия, сочетая разнообразные методы работы с детьми (словесные, наглядные, практические и игровые), т. е. можно совершенствовать, применять и закреплять знания о растениях посредством разных предметов школьной программы. Например, на уроках русского языка школьникам можно предложить задания и упражнения, направленные на закрепление знаний о растениях: найти и выписать из текста лекарственные растения; написать о лекарственном растении, с которым приходилось

встречаться в жизни и использовать; предложить прочитать текст о растениях и вставить в него пропущенные слова и др. На уроках литературного чтения попросить учеников назвать растения, которые описал автор в произведении, вспомнить пословицы и поговорки, где встречаются растения, сочинить рассказ о каком-либо растении, узнать растение по описанию и др. На уроках технологии и ИЗО, предлагая ученикам задания по рисованию и лепке растений (подсолнуха, березы и др.), изготовлению открыток и поделок («Этажи леса»), можно не только развивать эстетическое восприятие природы у детей, но и знакомить их с новыми знаниями о растениях и закреплять уже имеющиеся представления о строении и многообразии растительного мира.

Во внеурочной работе формированию у младших школьников знаний о растениях и правильного отношения к ним будет способствовать проведение экологических праздников («Экологическая тропа», «Лес – наш друг»), викторин («Цветочная викторина», «Мир растений»), экспозиций («Жизнь растения», «Многообразие растительного мира»), экологического практикума («Составление гербария травянистых растений, произрастающих около школы») и игровых тренингов («Азбука здоровья»).

Эффективность ознакомления детей с растениями в большой степени зависит от их эмоционального отношения к учителю, который обучает, дает знания, организует наблюдения и практическое взаимодействие с растительным миром, следовательно, объединяя два аспекта педагогики (игру и ознакомление с природой), надо стараться «погрузить» детей в любимую деятельность и создать благоприятный эмоциональный фон для восприятия «природного» содержания, т. к. играющий ребенок всегда находится в хорошем расположении духа, активен и доброжелателен. Использование занимательного материала и игровых моментов на уроках способствует более прочному и сознательному усвоению изученного материала, развитию умения и желания самостоятельно приобретать знания и применять их на практике. Принимая во внимание то, что значение предмета окружающий мир в общей системе школьного образования весьма велико, но интерес к этому предмету со стороны учащихся снизился, необходимо тщательно отбирать материал для уроков окружающего мира и опираться на интересы учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. М.: Изд-во МПСИ, 2015, 440 с.
2. Ермолаева М.В. Психология развития. М.: Изд-во МПСИ, 2009. 590 с.
3. Ерофеева Т.Н. Образование и развитие младших школьников. М., 2010. 200 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений. 1–4 классы. Начальные классы. М.: Просвещение, 2010. Ч. 1. 200 с. Ч. 2. 240 с.
5. ФГОС НОО. [Электронный ресурс]. URL: s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola (дата обращения: 12.12.2016).

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
КОТИКОВА Анна Алексеевна – учитель МБОУ СОШ № 11 г. Твери, e-mail: kotikova.lena2012@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Г. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

О.В. Ребезова

МОУ СОШ № 5 г. Твери

Излагаются методика и результаты эмпирического исследования, проведенного на базе начальной школы с целью оценки эффективности проектной деятельности валеологической направленности на формирование у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни. Описывается содержание проектной деятельности обучающихся и обсуждаются ее результаты.

***Ключевые слова:** младшие школьники, здоровье, здоровый образ жизни, формирование мотивации к ЗОЖ, проектная деятельность.*

По данным статистики, с каждым годом в нашей стране происходит резкое ухудшение здоровья детей, сокращается число здоровых выпускников школ. Здоровье человека зависит от многих факторов, среди которых, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ведущую роль играет образ жизни человека (50–55%), который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на здоровье. Положительное воздействие на здоровье оказывает здоровый образ жизни (ЗОЖ), под которым понимается «способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни, и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций [2, с. 49].

Приобщение младших школьников к ЗОЖ следует начинать с формирования у них мотивации здоровья. Проблема формирования мотивации к ЗОЖ у обучающихся разрабатывалась с самого раннего этапа становления здоровьесберегающего образования в России. Наиболее полно она рассматривалась в исследованиях Г.К. Зайцева, В.М. Кабаевой, В.В. Колбанова, Б.Д. Дерябо, В.А. Ясвина [5], а также у Н.М. Полетаевой [10] и Е.Б. Черниковой [9]. По мнению последней, мотивация – это внутреннее побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта, которая стимулируется внутренними и внешними условиями, вызывает активность и определяет направленность деятельности. Мотив служит основанием деятельности и выполняет ряд важных функций: побудительную, регулятивную, оценочную и смыслообразующую. Ряд исследователей рассматривают мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, как сложную систему отношений, побуждений, потребностей, стремлений, которые определяют направление активности человека [8; 9; 10].

Забота о здоровье, его укреплении должны стать ценностными мотивами, формирующими, регулируемыми и контролирующими образ жизни младшего школьника. При отсутствии мотивации у обучающегося

любые программы и мероприятия по сохранению здоровья будут слабо эффективны или вообще не результативны [1; 8].

В процессе формирования мотивации к ЗОЖ у младших школьников педагог может использовать разнообразные методы, приемы и средства. Мы предположили, что этот процесс будет более эффективным при условии, если будет целенаправленно организована проектная деятельность обучающихся валеологической направленности с учетом их возрастных особенностей. С целью проверки данного предположения в 2017 г. было разработано и осуществлено исследование на базе МОУ СОШ №15 г. Твери. В нем приняли участие ученики 3-го класса (17 человек), которые обучались по программе «Начальная школа XXI века». Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было провести диагностику уровня сформированности у обучающихся мотивации к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Уровень сформированности мотивации определяли по следующим критериям: уровень знаний у обучающихся о здоровье и ЗОЖ; отношение их к ценностям «здоровье» и «здоровый образ жизни»; познавательный интерес к проблемам здоровья и ЗОЖ.

Уровень знаний у обучающихся о здоровье и ЗОЖ определяли методом анкетирования. Анкета включала 20 вопросов, разделенных на 5 тематических блоков знаний: 1) о видах здоровья и компонентах ЗОЖ; 2) о правилах личной гигиены; 3) о режиме дня; 4) о здоровом питании; 5) о двигательной активности. Ответы испытуемых оценивались в баллах. За каждый правильный ответ ученик получал 2 балла, за неправильный ответ или его отсутствие – 0 баллов. Обобщив полученные результаты по всем вопросам анкеты, на основании общей суммы баллов, полученной каждым испытуемым, выявили следующие уровни знаний: высокий, средний и низкий.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство обучающихся (52%) имели средний уровень знаний по всем блокам вопросов. Они в целом знали о значении двигательной активности для сохранения здоровья, правила личной гигиены, требования к соблюдению режима дня. Правильно называли продукты питания, употребление которых рекомендуется ограничивать. В то же время затруднились назвать виды здоровья и компоненты ЗОЖ, не всегда следуют правилам личной гигиены, иногда нарушают режим дня и не регулярно делают зарядку.

Низкий уровень знаний был выявлен у 30% учеников. Они затруднились дать правильные ответы на большинство вопросов анкеты. Только 18% (3 человека) обучающихся показали высокий уровень знаний о здоровье и ЗОЖ. Они дали полные правильные ответы на большинство вопросов анкеты. Понимают необходимость выполнения правил личной гигиены, соблюдения режима дня, следуют рекомендациям правильного питания и регулярно выполняют физические упражнения.

Определение познавательного интереса детей к проблемам здоровья и ЗОЖ проводилось по методике Г.А. Щукиной «Отношение к подарку (к книге о здоровье)». Большинство участвующих в опросе учеников (65%) показали

низкий уровень познавательного интереса, 29% – средний уровень и только 6% (1ученик) – высокий уровень. Близкий результат дали и ответы на вопрос «Любишь ли ты смотреть передачи, фильмы, читать книги о здоровье и ЗОЖ?». 76% обучающихся дали отрицательный ответ.

Для определения отношения обучающихся к ценностям «здоровье» и «здоровый образ жизни» использовали методику «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [4]. Им предлагался список из 12 жизненных ценностей, из которого каждому ученику необходимо было выбрать три наиболее важные для него в данный период жизненные ценности, которые будут занимать первые три места, и три наименее важные, поставленные на последние места. Анализ результатов исследования показал, что ценность «здоровье» поставили на первое место 12% обучающихся, на второе место 28%, на третье место 18%. Таким образом, здоровье отнесли к наиболее важным ценностям 58% испытуемых. Для 36% учеников оно не являлось приоритетной жизненной ценностью, а один человек поставил его на 11-е место. Жизненную ценность «здоровый образ жизни» никто из обучающихся не отнес к наиболее значимым. 94% из них поставили ее с 4-го по 9-е места, а один человек определил этой жизненной ценности 10-е место.

Обобщив полученные результаты, выявили уровень доминантности ценностей «здоровье» и «ЗОЖ» в системе жизненных ориентиров. Для испытуемых, которые поставили данные ценности на 1-е и 2-е места, они имеют высокий уровень доминантности, для тех, кто отвел им последние три места. (10–12) – низкий уровень и для обучающихся, поставивших ценности «здоровье» и «ЗОЖ» с 3-го по 9-е места, – они имеют средний уровень доминантности. Как видно из рис. 1, жизненная ценность «здоровье» имела высокую степень доминантности для 40% учеников, для 54% – среднюю и для 6% – низкую степень доминантности. Жизненная ценность «здоровый образ жизни» для большинства испытуемых (94%) также имела среднюю степень доминантности, т. е. не являлась приоритетной в системе их жизненных ориентиров.

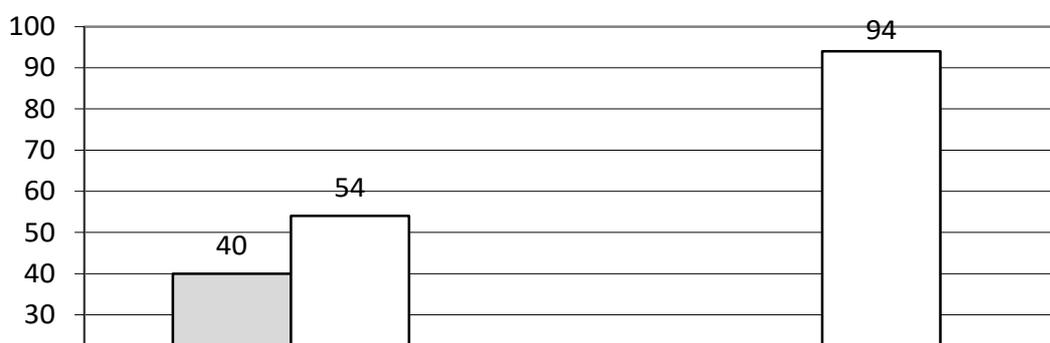


Рис. 1. Отношение обучающихся к ценностям «здоровье» и «ЗОЖ» на констатирующем этапе исследования.

Обобщив результаты исследования по всем критериям, на основании общей суммы баллов, полученной каждым испытуемым, определили уровень сформированности у них мотивации к ЗОЖ (рис. 2). Как видно из рисунка, у 48% учеников был выявлен средний уровень, у 46% – низкий, и только 6% обучающихся показали высокий уровень мотивации к здоровому образу жизни.

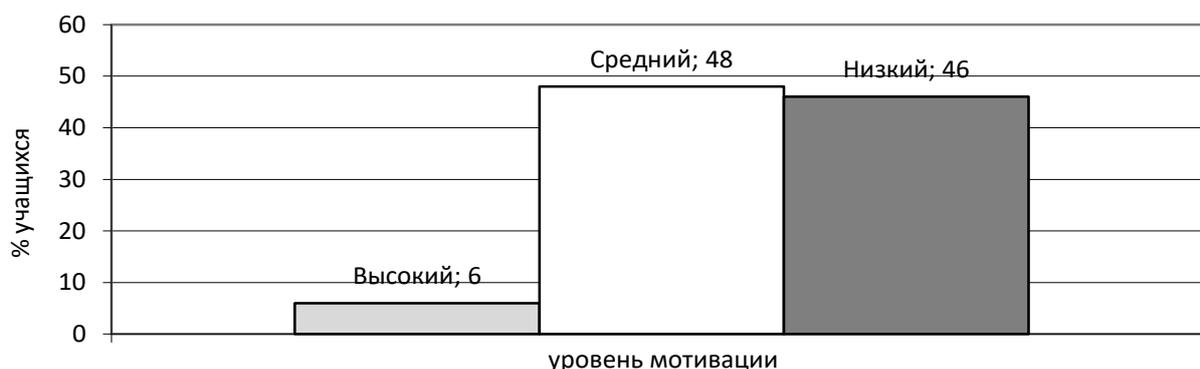


Рис. 2. Уровень сформированности мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников на констатирующем этапе.

На основе результатов констатирующего этапа исследования, методических рекомендаций по организации проектной деятельности младших школьников Л.А. Громовой [3], Н.М. Коньшевой [6], Н.Н. Кутявиной [7] и содержания учебной программы по предмету «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой нами была организована проектная деятельность обучающихся, направленная на формирование у них мотивации к ЗОЖ. Совместно с учениками в ходе беседы о здоровье и ЗОЖ было определено название проекта и разработан план его выполнения.

Тема проекта: «Мы за здоровый образ жизни».

Цель: формировать готовность обучающихся вести здоровый образ жизни.

Задачи: углубление знаний учащихся о видах здоровья, факторах, влияющих на него, способах сохранения и компонентах ЗОЖ; воспитание ценностного отношения младших школьников к здоровью и здоровому образу жизни; развитие познавательного интереса к проблемам здоровья и ЗОЖ; формирование навыков исследовательской деятельности; развитие умения публично выступать и представлять свой творческий продукт.

Работа по выполнению проекта включала следующие этапы: 1. Подготовительный; 2. Планирование; 3. Выполнение проекта; 4. Защита проекта. Подведение итогов.

На подготовительном этапе в ходе беседы выяснялась важность здоровья в жизни человека, обсуждались факторы, влияющие на здоровье. Обучающиеся пришли к выводу, что здоровье зависит от многих факторов, среди которых ведущую роль играет образ жизни человека. Чтобы быть здоровым, нужно вести здоровый образ жизни. Для этого нужно узнать, что понимается под здоровым образом жизни, как организовать свою жизнь, чтобы быть здоровым. Так обучающиеся в ходе дискуссии выбрали название проекта, обсудили его цель и задачи.

На этапе планирования обсуждался конечный результат проекта, учащиеся пришли к выводу, что необходимо создать книжку-памятку по здоровому образу жизни. На этом этапе было организовано деление учащихся на четыре группы, для каждой из которых сформулировали следующие задачи:

Первая группа, которая работала по теме «Личная гигиена», получила задание найти информацию о правилах личной гигиены и о предметах личной

гигиены. Вторая группа собирала информацию по теме «Здоровое питание», о витаминах и продуктах, в которых содержатся те или иные витамины, о продуктах, употребление которых рекомендуется ограничивать. Третьей группе, работающей по теме «Двигательная активность», необходимо было подобрать материал о значении двигательной активности для сохранения и укрепления здоровья, примеры физических упражнений для зарядки. Четвертая группа получила задание собрать информацию по теме «Режим дня» и составить примерный режим дня для учащихся второй смены.

На этапе выполнения проекта происходило обсуждение собранного материала. Первая группа рассказывала о том, что такое личная гигиена, о предметах личной гигиены, когда нужно мыть руки, как правильно чистить зубы. Выступление сопровождалось презентацией для обеспечения большей наглядности. Помимо теоретического материала были подготовлены задания для аудитории. В результате дискуссии учащиеся пришли к решению поместить в книжке правила личной гигиены (когда нужно мыть руки, как правильно чистить зубы, какие предметы должны быть только личными).

Вторая группа рассказывала о правильном питании, о витаминах и о том в каких продуктах какие витамины содержатся. Также познакомили своих одноклассников с белками, жирами и углеводами, рассказали о вредных продуктах питания. Эта группа решила нарисовать плакат с изображением продуктов и витаминов, которые в них содержатся, а в книге поместить правила правильного питания.

Третья группа работала по теме «Двигательная активность». Выступления этой группы проходили на уроках технологии и физической культуры. Выступающие рассказали о том, что такое гиподинамия, о пользе двигательной активности для здоровья человека. В конце выступления всем учащимся было предложено слепить из пластилина фигуру человека, занимающегося каким-либо физическим упражнением (катанием на коньках, занятием с гантелями и др.). На уроке физкультуры участники группы продемонстрировали физические упражнения и рассказали о пользе каждого упражнения. Эта группа решила опубликовать в книге иллюстрации и краткое описание упражнений зарядки.

Четвертая группа, работающая по теме «Режим дня», рассказала о том, что такое режим дня, как правильно распределять время, был составлен примерный режим дня для учащихся второй смены. В книжку данная группа решила поместить примерный режим дня учащегося второй смены.

На этапе защиты проекта, каждая группа озвучила и продемонстрировала свои странички книги. Подвели итоги проделанной работы, наградили лучших.

С целью оценки эффективности проекта был проведен контрольный этап исследования с использованием тех же методик, которые применялись на констатирующем этапе.

Анализ полученных результатов показал, что произошла положительная динамика показателей по всем критериям оценки уровня сформированности мотивации к ЗОЖ у обучающихся. Так, количество испытуемых, показавших

высокий уровень знаний о здоровье и ЗОЖ увеличилось на 24%, с низким уровнем знаний уменьшилось на 18% и со средним уровнем – на 6% по сравнению с констатирующим этапом исследования. Заметно повысился у многих учеников познавательный интерес к проблемам здоровья и ЗОЖ. Так, количество испытуемых, показавших низкий уровень познавательного интереса на контрольном этапе уменьшилось на 35%, а с высоким уровнем увеличилось на 24%. Отношение обучающихся к ценностям «здоровье» и «ЗОЖ» так же улучшилось. Уже для 58% из них ценность «здоровье» имела высокую степень доминантности, что на 18% больше по сравнению с констатирующим этапом, а здоровый образ жизни стал приоритетной ценностью для 30% испытуемых, тогда как на констатирующем этапе таких учеников не было выявлено. Обобщив полученные результаты по всем критериям, выяснили, что 30% обучающихся имеют высокий уровень мотивации, что на 24% больше по сравнению с констатирующим этапом. Учеников с низким уровнем мотивации к ЗОЖ стало на 30% меньше и составило 16%. Большинство испытуемых показали средний уровень мотивации к ЗОЖ на контрольном этапе исследования.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования проектной деятельности для повышения уровня сформированности мотивации к ЗОЖ у младших школьников. В процессе организации проектной деятельности учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес обучающихся к исследуемой проблеме. Поощрять творческие проявления учащихся, стремление к творческому поиску. Важно, чтобы они не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным. В процессе работы над проектами могут возникнуть трудности объективного характера. Это связано с рядом возрастных особенностей. В работе над проектами необходимо участие взрослых, в той мере, которое необходимо детям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровская Л.А. Формирование у младших школьников основ здорового образа жизни как требование федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психол. и пед. науки. 2013. № 2.
2. Вайнер Э.Н. Валеология. М.: Флинта: Наука. 2001. 416 с.
3. Громова Л.А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов: метод. пособие. М.: УЦ Перспектива, 2013. 148 с.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Отношение к здоровью и здоровому образу жизни // Директор школы. 1999. № 2. с. 35–39.
5. Звездина М.Л. Здоровьесберегающее образование в Тверской области: инновационный опыт. Тверь: ТвГУ, 2013. 195 с.
6. Коньшева Н.М. Новые возможности оптимизации проектной деятельности в школе: Интеграция урочной и внеурочной работы // Нач. школа. 2015. № 8. С. 60–65.
7. Кутявина Н.Н. Организация проектной деятельности в начальной школе // Нач. школа. 2010. № 10. С. 42–46
8. Малафеева С.Н., Вершинина Н.А. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников // Спец. образование. 2014. №2. С. 30–40.

9. Черникова Е.Б. Формирование мотивации здорового образа жизни у школьников // Образование и общество. 2009. №6. С.12–18.
10. Полетаева Н.М. Мотивация ЗОЖ в образовании педагога. СПб. РГПУ им. Герцена. 2004. 98 с.

Об авторах:

МАЛЫШЕВА Валентина Григорьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Malysheva.VG@tversu.ru

РЕБЕЗОВА Олеся Владимировна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 5 г. Твери, e-mail: oleshenka@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

О.Ю. Батурина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрыты актуальные вопросы экологического образования в современных условиях на этапе первой ступени – дошкольного образования. Обобщены результаты развития данного направления в дошкольных организациях, как в Российской Федерации, так и в Тверском регионе. Обозначены проблемы, характерные для текущего этапа развития.

Ключевые слова: *экологическое образование в дошкольных организациях, актуальные вопросы экологического образования, экологическое направление в дошкольном образовании.*

Экологическое образование как направление в дошкольном образовании начало развиваться с конца 80-х – начала 90-х гг. прошлого века. Зародившись как элемент инициативной (стихийной) модели развития, в настоящее время является первой (обязательной) ступенью непрерывного процесса экологического образования как компонент единой образовательной системы в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [1] и Стратегией развития экологического образования в РФ [9]. За истекший период многое сделано в этом направлении, а экологическое образование стало неотъемлемой частью образовательного пространства многих дошкольных организаций.

За четверть века в результате интенсивного развития данного направления накоплен большой теоретический и практический опыт реализации экологического образования в дошкольном возрасте. Проведено теоретическое обоснование экологического воспитания в детском саду, которое нашло отражение в Концепции экологического воспитания детей, разработанной С.Н. Николаевой [6]. С начала 2000-х гг. экологическое образование в детском саду в соответствии со Стратегией развития экологического образования в РФ рассматривается как первая ступень в системе непрерывного экологического образования.

В содержательной области антропоцентрическая парадигма, в соответствии с которой мерой вещей являлся человек, рассматривался технократический расчет пользы природы, ее утилитарная ценность, человек представлялся как царь природы, а мир существовал для человека (я=эго),

сменилась био(эко)центрической парадигмой, в соответствии с которой мерой вещей является уникальность жизни, необходимость согласования потребностей человека с экологическими требованиями, уважение ко всем формам жизни и человек рассматривается как часть природы (я=эко).

Вариативность экологического образования обеспечивалась наличием более тридцати программ, включая комплексные и парциальные программы. Комплексные программы («Радуга», «Развитие», «Детство» и др.) предполагали экологизацию познавательной сферы в образовательной области. Парциальные программы, специализирующиеся на экологическом образовании, были представлены тремя направлениями. Первое – программы экологической (биоэкологической) направленности, акцентирующие внимание на вопросах классической экологии – ознакомление детей с некоторыми взаимосвязями живых объектов и окружающей среды, экосистемами и др. (например, С.Н. Николаева «Юный эколог», Н.Н. Кондратьева «Мы», Ж.Л. Васятина-Новикова «Паутинка» и др.). Второе – программы эстетико-(культурно)-экологической направленности, осуществляющие экологическое образование через эстетическое и нравственное воспитание – восприятие красоты в природе, в созданных человеком творениях и самом человеке, формирование новой системы духовных ценностей и др. (например, В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова «Семицветик», И.Г. Белавина, Н.Г. Найденская «Планета – наш дом», Т.А. Копцева «Природа и художник» и др.). Третье – программы социально-экологической направленности, выделяющие вопросы социального характера – социальной экологии, экономики, граждановедения (например, Н.Н. Вересов «Мы – земляне», Л.М. Кларина «Экономика и экология» и др.). Кроме того, разработан ряд региональных программ в городах Владимире, Пензе, Ставрополе, Тамбове Архангельске и др.

В области методического обеспечения были созданы многочисленные разработки форм, методов и технологий реализации экологического образования с детьми дошкольного возраста. На базе некоторых детских садов были организованы экспериментальные площадки, например, в г. Твери экспериментальная площадка по экологическому образованию создана на базе МДОУ № 151. По всей стране проходили многочисленные семинары, конкурсы, конференции, связанные с экологическим образованием в дошкольном возрасте.

Экологическое направление в дошкольном образовании развивалось быстрыми темпами и своего пика достигло к периоду 2003–2005 гг.: в этот период констатировано создание типовой структурно-функциональной модели экологического воспитания в условиях детского сада [7]. Созданная модель определяет цель, содержание, формы, методы и технологии экологического образования, включает критерии экологической воспитанности и рассматривает организационно-управленческие действия, направленные на осуществление экологического образования в дошкольной организации. Организационно-управленческие действия предполагают, с одной стороны, действия по созданию и развитию предметной развивающей среды. С другой стороны, включают многоступенчатую подготовку кадров и повышение квалификации педагогического коллектива. Таким образом, можно судить о

сформировавшейся к началу 2000-х гг. системе экологического образования в дошкольной сфере.

К сожалению, постепенно интерес к вопросам экологического образования стал снижаться. В период 2005–2010 гг. более актуальными стали проблемы сохранения и укрепления здоровья детей. В связи с этим из экологического направления выделилось самостоятельное направление – использование здоровьесберегающих технологий в детском саду. Актуальными в данный период являлись также вопросы «предшкольной» подготовки детей и обеспечение одинакового стартового уровня для всех детей, поступающих в школу. Негативной тенденцией, связанной с введением СанПин 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», явилось запрещение содержания животных в детском саду.

Текущая ситуация в экологическом образовании тесно связана с кардинальными изменениями, происходящими в обществе и, прежде всего, в системе образования. Исходя из Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной Распоряжением Правительства РФ 17.11.2008 г. № 1662, перед обществом установлены принципиально новые задачи. Одной из ключевых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и граждан. В законодательных и нормативных документах определены перспективные задачи реформирования образования, к которым относится изменение не только содержания, но и подходов и технологий. В новых условиях приоритетными направлениями становятся: 1) профессиональная компетентность, обеспечиваемая качественной подготовкой кадров и повышением квалификации педагогов; 2) организация работы с детьми, страдающими нарушением здоровья, и 3) деятельность в полинациональных детских коллективах.

Главной вехой в системе преобразований является стандартизация образовательной сферы. Вступивший в силу с 01 января 2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] определил обязательные требования к дошкольному образованию. В соответствии со Стандартом обозначены основные направления дошкольного образования и деятельности дошкольных организаций. С 2016 г. все дошкольные организации должны полностью согласовать свою деятельность с требованиями ФГОС ДО. В связи с этим, самым актуальным вопросом является реализация экологического образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Данной проблеме посвящены работы специалистов: С.Н. Николаевой [8], Н.А. Рыжовой [10] и автора [4; 5].

Существует еще одна важная проблема, связанная с введением Стандарта. ФГОС определяет общие требования к дошкольному образованию и разрабатываемым программам. Стандарт предполагает вариативность дошкольного

образования. В настоящее время на сайте http://www.firo.ru/?page_id=11684 опубликовано 27 примерных образовательных программ. В то же время для обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней, и обеспечения государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования необходима стандартизация каждой из образовательных областей. В связи с этим актуальной является разработка стандарта экологического образования. Данная проблема до сих пор остается открытой.

Анализ деятельности дошкольных организаций Тверского региона показал, что вопросы экологического образования детей являются актуальными. Многие педагоги с большим увлечением организуют работу с детьми по экологическому образованию. Результаты своей работы многие педагоги представили на региональной научно-практической конференции «Экологическое образование Тверской области в условиях перехода к модели устойчивого развития России и региона», проходившей 26–28 октября 2017 г. в г. Твери. По итогам работы конференции определились наиболее актуальные вопросы экологического образования в детских дошкольных организациях (ДОО): организация и развитие предметно-пространственной среды ДОО; технологии экологического образования в ДОО; интегративный подход к экологическому образованию; подготовка кадров к осуществлению экологического образования.

В рамках решения вопросов организации и развития предметно-пространственной среды представлен опыт использования участка детского сада в образовательных целях. Отмечена положительная тенденция возвращения на участки детского сада зоны огорода, причем не только в сельских детских садах, но и в городских. Традиционная зона наблюдений расширяется до «естественно-научной лаборатории», где могут быть представлены простейшие приборы для наблюдений, изготовленные из подручных материалов: солнечные часы, флюгеры, осадкомеры и др. Эффективным средством экологического образования является создание экологической тропы как постоянно действующего маршрута с фиксированным количеством объектов (точек). Как показал опыт, для ДОО характерно создание экологической тропы на территории детского сада. Примеры организации экологической тропы педагогами за пределами участка – в ближайшем, лесу, парке, сквере и т. п., для детей дошкольного возраста в Тверском регионе не выявлены. Образцовым примером явился участок МДОУ № 156 г. Твери, который на протяжении нескольких лет является призером в районных, городских и областных конкурсах «На лучший участок детского сада». Результатами проекта, заложенного более 10 лет назад автором статьи, поделилась заведующая МДОУ № 156 Е.Н. Сониная. Основные принципы, обозначенные в проекте, не только полностью реализовались, но и значительно расширились и развились. В настоящее время участок представляет собой уникальный продукт многолетнего труда заведующей и всего педагогического коллектива, который оказывает разностороннее (эстетическое, экологическое, нравственное, трудовое и др.) воспитательное влияние не только на детей,

пребывающих в детском саду и их родителей, но и окружающих людей – жителей близлежащих домов, работников соседних организаций и др.

Технологии экологического образования рассмотрены в виде организации проектной и исследовательской деятельности детей. Представлены разнообразные проекты: «Птицы – наши пернатые друзья» (Е.М. Воронцова, воспитатель МБДОУ детский сад №164, г. Тверь), «Знатоки природы» (С.Н. Шестакова, воспитатель МБДОУ детский сад № 4 «Ласточка», г. Красный Холм), «Удивительный мир животных» (С.П. Сивова, воспитатель МБДОУ детский сад №164, г. Тверь) и др. Вызывает интерес опыт по реализации исследовательского проекта «Тыквенная горка» (Н.В. Лукина, воспитатель МБДОУ детский сад № 3, г. Старица).

В рамках осуществления интегративного подхода к экологическому образованию рассмотрены вопросы формирования гражданственности у детей дошкольного возраста, что на современном этапе является особенно важным в свете актуальности патриотического воспитания.

Вопросы подготовки кадров к осуществлению экологического образования в детских дошкольных организациях раскрыты на примере модели подготовки студентов в Тверском государственном университете [3].

Таким образом, вопросы экологического образования по-прежнему остаются актуальными, а современные требования диктуют новые условия осуществления и реализации его в дошкольных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 272-ФЗ от 29 декабря 2012 г. <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
3. Батурина О.Ю. Модель подготовки педагогических кадров к осуществлению экологического образования в детских дошкольных организациях // Экологическое образование Тверской области в условиях перехода к модели устойчивого развития России и региона: Материалы регион. науч.-практ. конф. Тверь: РИУ ТвГУ, 2017. С. 127–130.
4. Батурина О.Ю. Осуществление экологического воспитания детей в детском саду в современных условиях // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. пр. Всерос. научно-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2015. Вып. 14. С. 261–266.
5. Батурина О.Ю. Реализация экологического образования в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. Тр. Всерос. научно-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. Вып. 13. С. 88–93.
6. Николаева С.Н. Концепция экологического воспитания детей. М., 1996.
7. Николаева С.Н. Типовая модель экологического воспитания // Дошк. воспитание. 2004. № 4. С.14–16.
8. Николаева С. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Дошк. воспитание. 2014. № 5. С.14–18.
9. Рыжова Н.А. О проекте «Стратегии экологического образования в Российской Федерации» // Дошк. воспитание. 1998. № 7. С. 18–20.
10. Рыжова Н.А. Экологическое образование как средство реализации ФГОС ДО. // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. 2016. № 2. С. 40–44.

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 ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

С.Ю. Щербакова, Г.А. Демурчян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуализирован теоретический аспект предметно-методической готовности будущих учителей к обучению математике младших школьников. При этом авторы ограничиваются только геометрическим содержанием начального курса математики.

***Ключевые слова:** методическая компетентность учителя начальных классов, геометрическая компетентность учителя начальных классов, требования к геометрической подготовке выпускника начальной школы.*

Компетентностный профиль учителя, прежде всего, должен включать в себя ключевые компетенции педагогического работника, то есть базовое инвариантное ядро, определяющее стандартный минимум для педагога любого профиля. Содержание профессиональных компетенций педагога, отражающих специфику работы в начальной школе, определено в части четвертой Профессионального стандарта педагога [1].

Педагог начальной школы должен:

1. Учитывать своеобразие социальной ситуации развития первоклассника в связи с трансформацией ведущей деятельности от игровой к учебной, целенаправленно формировать у детей социальную позицию ученика.

2. Обеспечивать развитие умения учиться (т.е. формировать универсальные учебные действия) до уровня, необходимого для обучения в основной школе.

3. Обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста.

4. Быть готовым, как самому значимому взрослому в социальной ситуации развития младшего школьника, к общению в условиях повышенной степени доверия детей учителю.

5. Уметь реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю, распознавая за ними серьезные личные проблемы. Нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников.

6. Учитывать при оценке успехов и возможностей учеников неравномерность индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек.

Такая структура профессиональной компетенции учителя начальных классов отражает совокупность видов деятельности, включающей преподавание двенадцати различных учебных дисциплин, и обусловлена социальным заказом общества, а также творческой стороной деятельности учителя. Эта важнейшая, на наш взгляд, особенность педагогической деятельности учителя начальной школы определила обобщенную структуру профессиональной компетенции, выделив в ней педагогическую и

методическую составляющие. При этом педагогическая и методическая компетенции имеют общий для педагогической деятельности характер.

В методической подготовке учителя начальных классов по преподаванию математики следует выделить ее теоретическую и практическую стороны. Теоретическая сторона методической подготовки связана со знаниями общих закономерностей, концепций и теорий обучения математике в начальной школе, с определенным уровнем базового знания содержания программ начального курса математики. Проявляется теоретическая сторона методической подготовки будущего учителя начальных классов в умении дать характеристику математического понятия, способа действия по выполнению математических заданий, соответствующего содержанию начального курса математики, в умении провести сравнительный анализ содержания учебников математики для начальной школы на предмет непротиворечивости и научности учебных материалов, их доступности обучающимся. Следует акцентировать, что овладение методиками и технологиями обучения математике невозможно без наличия у студентов – будущих учителей начальных классов – соответствующих предметных знаний по математике. Поэтому теоретическая методическая подготовка предполагает также знание теоретических основ математики в объеме, необходимом и достаточном для успешной реализации целей обучения.

Вопросу о соотношении математики и методики преподавания математики в подготовке учителей начальной школы, их взаимосвязи и взаимовлиянии посвятили свои исследования многие ведущие математики и методисты В.А. Гусев, И.В. Шадрина, А.В. Белошистая, В.В. Давыдов и др. Актуализируем теоретический аспект предметно-методической готовности будущих учителей к обучению математике младших школьников, при этом ограничимся только геометрическим содержанием начального курса математики.

Предметная компетенция учителя начальных классов, раскрывая способность выполнять определенные специфические профессиональные обязанности, отличающие его как специалиста от других педагогов, приобретает специальный характер. Поэтому содержание предметной компетенции потребовало выделения в ней инвариантного и вариативного компонентов, уточнений применительно к конкретной учебной дисциплине, входящей в учебный план начальной школы.

Содержание предметной компетенции по математике предполагает, что учитель начальных классов знает содержание начального курса математики и теоретические основы курса математики начальной школы; владеет системой математических понятий, посредством которых описывается предметная область; понимает основные тенденции развития предметного содержания в историческом и современном аспектах; характеризуется наличием сформированных умений и навыков исследовательской деятельности в рамках предметной области; рассматривает собственное совершенствование в аспекте предметного содержания осуществляемой им профессиональной деятельности как лично-значимую ценность.

Одной из целей изучения математики в начальной школе является

математическое развитие младшего школьника: использование математических представлений для описания окружающих предметов, процессов, явлений в количественном и пространственном отношении; формирование способности к продолжительной умственной деятельности, основ логического мышления, пространственного воображения, математической речи и аргументации, способности различать обоснованные и необоснованные суждения.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования [2] математика представлена базовым вариантом и двумя вариантами с расширенным изучением некоторых разделов курса. Базовый вариант обеспечивает школьникам не только достаточную для продолжения образования предметную подготовку, но и расширяет представление обучающегося о математических отношениях и закономерностях окружающего мира. Усиление геометрической направленности курса математики во втором варианте способствует более углубленному рассмотрению вопросов, связанных с геометрией. В процессе изучения курса математики у школьника развивается пространственное воображение и совершенствуются его конструкторские умения. В результате освоения программы ученик должен также научиться проводить математические рассуждения, связанные с анализом чертежей, геометрических фигур, моделей, объяснять факты с помощью приемов геометрического моделирования, поиска вариантов объединения фигур, разбиения данной фигуры на части и т. д. В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования, примерной программой по математике формируются обязательный минимум содержания и объем начального курса математики по изучению геометрического материала. В нем представлены следующие темы и разделы.

Пространственные отношения. Геометрические фигуры. Взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости (выше-ниже, слева-справа, сверху-снизу, ближе-дальше. между и пр.)

Распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия (кривая, прямая), отрезок, ломаная, угол, многоугольник, треугольник, прямоугольник, квадрат. Различение окружности и круга, построение окружности с помощью циркуля.

Геометрические тела.

Распознавание и называние: куб, шар, параллелепипед, пирамида. Цилиндр, конус, шар.

Геометрические величины. Длина. Единицы длины (миллиметр, сантиметр, дециметр, метр, километр). Измерение длины отрезка. Периметр. Вычисление периметра треугольника, прямоугольника, квадрата. Площадь. Единица площади (квадратный сантиметр, квадратный дециметр, квадратный метр). Измерение площади геометрической фигуры. Вычисление площади прямоугольника.

Акцентируем, что уровень сформированности геометрической компетентности учителя должен коррелировать с уровнем геометрической

подготовки выпускника начальной школы, способного к успешному дальнейшему освоению учебного геометрического материала. Соотнесем представленные в нем темы и разделы с требованиями к теоретическим знаниям учителя по геометрии.

Учитывая сложную структуру методической деятельности, процесс реализации целей обучения младших школьников математике необходимо осуществлять поэтапно.

На первом этапе студентам важно овладеть умением ориентироваться в предметном содержании методической деятельности. Первый вопрос, на который должны научиться отвечать будущие учителя начальных классов таков: «Какие математические понятия, законы, свойства и способы действий нашли отражение в начальном курсе математики?».

Безусловно, уровень освоения учебного материала по математике во многом определяется работой с математическими понятиями, их терминами, обозначением, изображением, свойствами и признаками. Это сразу детерминирует необходимость следующих теоретических знаний.

Во-первых, знание всех математических понятий, изучаемых в начальном курсе математики. В начальной школе, по нашему мнению, особенно важно правильно использовать термин, обозначающий то или иное понятие, соотносить его с образом, правильно произносить. Например, 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. Поэтому знание термина и верного его написания необходимо учителю. Знание символа для обозначения данного понятия (если таковой имеется). Знание точной формулировки определения понятия и его логической структуры (конъюнктивная или дизъюнктивная), так как она определяет действия учителя по работе с определением для лучшего его понимания и запоминания. Знание свойств и признаков данного понятия, а также границ его применения. Это составит основу для проведения грамотного анализа содержания учебников математики. (О математических ошибках в учебниках математики для начальной школы авторы уже писали в статье [1]).

Во-вторых, элементы математических теорий, лежащих в основании способов действий при решении задач геометрического содержания. Например, при решении следующей задачи «Построить угол, равный данному» учитель должен быть знаком с элементами теории геометрических построений на плоскости с помощью циркуля и линейки, знать алгоритмы простейших и основных построений. Для выполнения задания «Найди на чертеже невидимые ребра и грани пирамиды» [6] надо знать правила построения проекционного чертежа и требования к нему при обучении. Теория геометрических преобразований плоскости и пространства необходима для различения, например, симметричных фигур и фигур, имеющих ось симметрии [7]. Грамотная работа учителя при организации выполнения такого рода заданий в целом будет способствовать поэтапному

формированию универсальных учебных действий, формированию и развитию у младших школьников умений выделять существенные признаки предметов, делать несложные обобщения; выполнять классификацию геометрических фигур, устанавливать простые закономерности.

Осознавая трудности студентов – будущих учителей начальных классов – в самостоятельном освоении геометрического материала, необходимого для успешной профессиональной деятельности, преподаватели кафедры работают над концепцией и содержанием этого раздела курса математики.

На наш взгляд, главной целью при этом должно быть воссоздание предметного и социального контекста профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов. Предметные цели – совмещение различных научных концепций и подходов, осуществление связи курсов математики и методики преподавания математики, моделирования содержания целостной профессиональной деятельности.

Столкнувшись с реальными трудностями в подборе литературы, сознаем объективную необходимость создания соответствующего учебного пособия, так как каждая из названных позиций должна быть содержательно и методически обеспечена с учетом требований к содержанию обучения и его развертыванию в совместной деятельности со студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональный стандарт. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. От 05. 08. 2016) Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2016. 31 с.
3. Демурчян Г.А., Щербакова С.Ю. О строгости изложения геометрического материала в учебниках математики для начальной школы // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2017. С. 127–132.
4. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А. Щербакова С.Ю. Культурно-антропологический идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь.: Твер.гос. ун-т, 2010. 180 с.
5. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А. Щербакова С.Ю. Система актуальных профессионально-педагогических компетенций преподавателя классической гимназии в условиях постиндустриального общества. // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессия научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Волгоград, 2016. С. 128–132.
6. Аргинская И.И., Ивановская Е.И. Математика 3 класс. Изд. «Федоров» 2014, с. 58.
7. Петерсон Л.Г. Математика 3 класс. Образовательная система «Перспектива». Ювента, 2014. Ч. 2. С. 46–48.

Об авторах:

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: goar11@bk.ru

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

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ В МЕТОДИКЕ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Лозгачева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Раскрывается содержание понятий «логико-математическое развитие», «логические операции», «задания с обручами», «задания на декартово произведение». Обоснованы этапы освоения классификации детьми дошкольного и младшего школьного возраста на основе анализа заданий. Приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: логико-математическое развитие, логические операции, понятия теории множеств, методические приемы работы с заданиями на классификацию и комбинаторику.

В настоящее время в преподавании математики все большее внимание педагогов привлекает проблема развития математического мышления как одного из важнейших компонентов процесса познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, без целенаправленного развития которого невозможно достичь эффективных результатов в овладении системой математических знаний, умений и навыков. Под логико-математическим развитием будем понимать целенаправленное и методически организованное формирование и развитие совокупности взаимосвязанных основных свойств и качеств математического мышления ребенка и логических способов математического познания действительности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, абстрагирование).

Анализ общеобразовательных программ дошкольных организаций и учебников по математике для начальной школы, разработанных с учетом требований ФГОС, показывает, что в их содержание активно включается логическая линия. С одной стороны, это связано с тем, что изучение элементов логики способствует развитию математического мышления и логических операций у обучающихся, специальная педагогическая работа по развитию которых начиная с дошкольного возраста дает благоприятный результат, повышая в целом уровень способностей детей к обучению в дальнейшем. Многочисленные психологические исследования доказывают, что тот тип интеллекта, который складывается к 7–8 классу, качественно изменить уже практически невозможно (Дж. Брунер, Д. Гилфорд, М.А. Холодная, Л.А. Ясюкова и др.).

С другой стороны, при решении задач логического характера обращаются к составлению диаграмм Эйлера – Венна, что способствует развитию у младших школьников умения строить графические модели задач и работать с ними, что является важным общеучебным умением.

Таким образом, для формирования логических операций следует выходить за рамки традиционного материала в начальном курсе математики и рассматривать задания, в основе выполнения которых лежат понятия множества:

- задания с кругами¹ (обручами) (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование);
- задания на декартово произведение² двух множеств (анализ, синтез, сравнение, систематизация, абстрагирование);

Раскроем содержание логических операций [1; 6] и особенности развития через включение основных понятий теории множеств.

Анализ – процедура мысленного или реального расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) на составляющие его части, компоненты; выделение в предмете аспектов его изучения; вычленение в предметах их сторон, свойств, отношений между ними. Синтез – соединение выделенных частей в единое. В мыслительной деятельности анализ и синтез дополняют друг друга, анализ осуществляется через синтез, а синтез – через анализ, и обозначаются аналитико-синтетической деятельностью. Для развития продуктивной аналитико-синтетической мыслительной деятельности рекомендуют задания, в которых необходимо рассматривать один и тот же объект с разных точек зрения.

Сравнение – прием, направленный на установление признаков сходства и различия данного объекта (предмета, явления). Сравнение требует умения выделить одни свойства объекта и абстрагироваться от других. Сначала учат сравнивать два объекта, а затем – группы объектов. Сравнение может ограничиваться фиксацией сходства и различия, т.е. осуществляться на уровне непосредственного восприятия данных объектов (неполное). Если сравнение заканчивается определенными выводами (-ом) – это полное сравнение, сравнение по сходству – сопоставление, по различию – противопоставление.

Прием сравнения имеет сложный пооперационный состав:

- 1) выделение сходных и различных признаков предметов;
- 2) расчленение на существенные и несущественные;
- 3) выделение признаков, являющихся основанием сравнения;
- 4) формулировка вывода из проведения сравнения.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным свойствам. Например, умение относить конкретный объект к данному классу (например, прямоугольник – к классу четырехугольников) или конкретизировать заданное общее понятие через единичные (например, «треугольники» – это прямоугольный треугольник, остроугольный треугольник, тупоугольный треугольник), группировать объект на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу обобщающим словом (действия обобщения и обозначения), распределять объекты по классам); устанавливать родовидовые связи между понятиями; подводить ряд наименований под общее понятие;

¹ Для наглядного изображения множества и отношений между ними рисуют геометрические фигуры, которые находятся между собой в этих отношениях.

² Декартово произведение двух множеств А и В – множество, элементами которого являются все упорядоченные пары, в которых первой компонентой является элемент из А, а второй – элемент из В [2].

подбирать обобщающее слово. В учебной работе обобщение проявляется в выводах, определениях, правилах, классификации.

Абстрагирование – прием, при котором выделяются некоторые признаки объекта (существенные в данной ситуации), отвлекаясь от других признаков (несущественных в данной ситуации).

Систематизация – это умение располагать объекты в определенном порядке, устанавливать между ними определенную последовательность. Для овладения приемом систематизации ребенок должен прежде всего уметь выделять свойства объектов, а также сопоставлять по этим свойствам разные объекты.

Классификация – это действие распределения объектов по классам на основании сходств объектов внутри класса и их отличий от объектов других классов. Следует учитывать, что при классификационном разделении множества полученные подмножества попарно не пересекаются и объединение всех подмножеств должно составлять данное множество.

Для проведения классификации необходимо уметь анализировать материал, сопоставлять друг с другом отдельные его элементы, находить в них общие свойства, осуществлять на этой основе обобщение, распределять предметы по группам на основании выделенных в них и отраженных в определении общих признаков. Таким образом, классификация предполагает использование приемов сравнения и обобщения. Важно корректно формулировать задания, в противном случае классификация окажется неверной, например, «Можно ли разбить множество книг в школьной библиотеке на классы: художественная, учебная, техническая и детская?» (классы пересекаются – это задание невыполнимо).

Средством формирования указанных логических операций являются задания с обручами для дошкольников, разработанные А.А. Столяром, З.А. Михайловой [3; 4], в основе которых лежат круги Эйлера – геометрическая наглядная схема, с помощью которой можно изобразить отношения между множествами. В качестве дидактического материала можно использовать обручи как аналог круга, блоки Дьенеша ¹, «жизненные» логические материалы, по принципу блоков (наборы листьев, птиц и др.).

Освоение классификации осуществляется поэтапно: классификация предметов по одному признаку, а затем по двум и трём одновременно, например, цвет, величина, форма. Рассмотрим этапы.

На первом этапе классифицируют предметы по одному признаку в играх с одним обручем. Предлагается назвать предметы внутри круга одним словом – обозначить характеристическое свойство (красные предметы), а также общее

¹ Блоки Дьенеша представляют собой набор из 48 геометрических фигур, различающихся по форме (круги, квадраты, прямоугольники, равносторонние треугольники), по цвету (жёлтые, синие, красные), размеру (большие и маленькие) и по толщине (толстые и тонкие). Каждая фигура характеризуется четырьмя признаками: одной из четырех форм, одним из трех цветов, одним из двух размеров, одним из двух видов толщины. Таким образом, в наборе нет двух фигур одинаковых по всем свойствам. Адаптированное название – логические фигуры, логические кубики.

свойство предметов, оставшихся за пределами обруча (все не красные предметы). Переход на логический уровень мышления осуществляется с использованием операции отрицания.

Второй этап – классификация по двум признакам с двумя непересекающимися обручами. Например, на пол кладут два обруча – синий и желтый. В синий обруч относим объекты синего цвета, в желтый – желтые. Задание назвать все области (три), которые образуются при таком расположении обручей.

Третий этап – классификация по двум признакам с двумя пересекающимися обручами. Например, на пол кладут два обруча – синий и красный. В синий обруч относим объекты синего цвета, в красный – треугольной формы. Задание назвать все области (четыре), которые образуются при таком расположении обручей. Трудность заключается в совмещении двух свойств одновременно, чаще всего дети сначала отбирают все синие предметы, затем выбирают оставшиеся квадратные. При этом место внутри обоих обручей остается пустым. После подсказок, наводящих вопросов взрослого и многократного переключивания предметов дети сами находят место для объектов с двумя свойствами – внутри обоих обручей. После выполнения практических задач обязательно обсуждение по расположению предметов или предметных картинок в классах с указанием свойств: 1) все синие и треугольные блоки лежат внутри обоих обручей; 2) все синие и не треугольные – внутри синего, но вне красного; 3) все треугольные и не синие – внутри красного и вне синего; 4) все не синие и не треугольные блоки – вне обручей.

Четвертый этап – классификация по трем признакам с тремя пересекающимися обручами – осваивается по аналогии с предыдущим этапом.

Работу с заданиями такого вида можно начинать со средней группы ДОО (1–2 этапы), усложняя их в старшей и подготовительной группах (3–4 этапы). Эффективно использование заданий с предметными картинками (рис.1).



Рис. 1. Предметные картинки для освоения классификации по двум признакам

В начальных классах для освоения логической операции классификации используют решение задач с геометрическими фигурами, буквами или числами. Приведем примеры.

1. Например, положите в круг все числа, большие 5. Вне круга лежит и число 5, поэтому ответ "Вне круга лежат числа, меньше 5" будет неверным. Правильный ответ: "Вне круга лежат числа не больше 5".

2. Упражнения на классификацию конкретных и абстрактных объектов через графическое обозначение кругов и употреблению соответствующих логических связок (и, или, не): даны числа 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12. Детям предлагается посмотреть на рисунок и ответить на вопросы: сколько среди данных чисел четных, простых, простых и четных одновременно, простых или четных? [5]. Изобразите с помощью кругов Эйлера множества, о которых идет речь в задаче. 1) в классе 25 учеников, из них 18 увлекаются математикой, 17 – русским языком; 2) в классе 32 ученика. Из них 18 школьников занимаются в математическом кружке, 13 – в химическом, а 7 детей не посещают эти кружки. Сколько школьников, посещающих химический кружок, увлекается математикой? 3) в летнем лагере было 70 ребят, 27 из них занимались в драмкружке, 32 – пели в хоре, 22 – спортсмены. В драмкружке 10 ребят из хора, в хоре – 6 спортсменов, а в драмкружке – 8 спортсменов, 3 спортсмена посещают и драмкружок, и хор. Сколько ребят увлекаются спортом? Сколько ребят не поют в хоре, не увлекаются спортом и не занимаются в драмкружке?

3. Заданием повышенной трудности будет определить: верна или неверна классификация.

Задания на декартово произведение двух множеств в методике обозначены как задачи на размещение, перебор вариантов путем перестановки возможными способами (кортеж¹), сочетания пар из множества предметов. В качестве дидактического материала в детском саду используются задачи-картинки, например, такие: 1. У Маши есть 3 чашки и 4 блюда, помогите ей составить разные чайные пары. 2. Собери разные букеты из имеющихся

цветов всеми возможными способами (рис. 2).

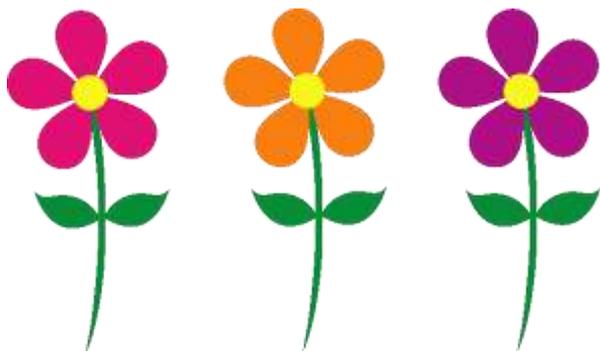


Рис. 2. Предметные картинки на перестановку возможными способами

В начальных классах используются комбинаторные задачи с абстрактным материалом.

Например: 1. В понедельник в первом классе должно быть три урока: математика, чтение и физкультура. Сколько различных вариантов расписания и какие можно составить на это день? 2. Сколько трехзначных чисел можно составить из цифр 2, 4, 6 при условии: а) цифры в записи числа могут повторяться; б) цифры в записи числа не повторяются.

Таким образом, основополагающим принципом новой концепции обучения математике выдвинута идея не только изучения основ

¹ упорядоченный набор n элементов

математической науки как таковой, а познания окружающего человека мира средствами математики. Основной целью математического образования должно быть развитие умения математически мыслить, а значит, логически и осознанно исследовать явления реального мира. Реализации этой цели могут способствовать решение различного рода нестандартных упражнений с кругами Эйлера, на декартово произведение, выполнение практических действий, в процессе которого наглядно демонстрируется включенность логических операций. Для доступного восприятия и выполнения упражнений такого вида необходимо использовать предметный дидактический материал (рисунки, презентации, и т.д.), а также учитывать, что ознакомление дошкольников и младших школьников с основными понятиями теории множеств требует дополнительной теоретической подготовки педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.
2. Лозгачева Т.А. Математика: множества, соответствия, утверждения: конспект лекций. Тверь: ТвГУ, 2017. 53 с.
3. Михайлова З.А. Теория и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2008. 384 с.
4. Михайлова З.А., Носова Е.А. Логико-математическое развитие дошкольников: игры с логическими блоками Дьенеша и цветными палочками Кюизенера. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 128 с.
5. Никольской И.Л., Тиграновой Л.И. Гимнастика для ума: книга для учащихся начальных классов: 1-4 классы. М.: Экзамен, 2013 г. 239 с.
6. Рубинштейн С.Л. основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Изложены результаты исследования, в котором показана эффективность разработанной программы формирования экологических представлений у старших дошкольников посредством исследовательской деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, экологические представления, исследовательская деятельность дошкольников.

В связи с экологическими проблемами, нависшими над человечеством, в педагогике активно развивается направление, призванное воспитать новое поколение людей с высоким уровнем экологической культуры. Экологическая культура закладывается у человека уже в дошкольном детстве в ходе взаимодействия с окружающим миром людей и миром природы. Основными компонентами экологической культуры являются экологические знания (знаниевый компонент), экологическая сознательность (мотивационный

компонент) и экологическое поведение (деятельностный компонент). На этапе дошкольного детства у ребёнка формируются лишь представления, которые в ходе дальнейшего образования будут преобразованы в знания.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает реализовывать образовательную программу в ДОО таким образом, чтобы она осуществлялась в формах, специфических для детей-дошкольников [5]. Среди таких форм особо выделяется исследовательская деятельность. Наиболее полно исследовательская деятельность может применяться в рамках образовательной области «познавательное развитие», где значительное место отведено формированию представлений об окружающем природном мире.

По мнению С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой и других специалистов в области экологического образования, период дошкольного детства наиболее благоприятен для закладки основ экологической культуры [1; 4]. В дошкольном возрасте ребёнок получает эмоциональные впечатления от природы, накапливает представления о разных формах жизни, таким образом у него формируются основы экологической культуры [1]. В связи с этим, формирование экологических представлений необходимо начинать в дошкольном возрасте, а затем на основе их формировать знания, умения, эмоциональную отзывчивость.

Большая часть современных детей, прежде всего жителей городов, редко непосредственно взаимодействуют с природой. В результате большинство детей не знает представителей растений и животных своего ближайшего окружения. При этом экологическое образование должно начинаться со знакомства с теми природными объектами, которые окружают ребёнка, с которыми он сталкивается ежедневно. Даже в крупных городах можно найти природные объекты, которые могли бы стать предметом исследований дошкольников: деревья, кустарники, травы, насекомые, птицы, домашние животные, растения и животные в живом уголке и т. д.

В образовательном процессе дошкольной организации учебное экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребёнку создавать в своём сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т. д. Н.Н. Поддьяков считает, что экспериментирование представляет собой основной вид исследовательской деятельности. По его мнению, детское экспериментирование характеризуется общей направленностью на получение новых знаний о том или ином предмете, что для ребёнка является основным мотивом деятельности. Н.Н. Поддьяков выделяет два основных вида исследовательской деятельности у дошкольников. Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности исходит от самого ребёнка. Ребёнок при этом сам ставит цели, ищет пути и способы их достижения и т. д. В этом случае ребёнок в деятельности экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю. Второй вид исследовательской деятельности организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации,

обучает ребёнка определённому алгоритму действий [3]. В связи с тем, что не любой дошкольник способен к осуществлению самостоятельного исследования по первому виду, следует сочетать оба вида исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность позволяет дошкольнику самостоятельно делать открытия, проверять свои представления на практике. Исследовательская деятельность предполагает поиск ответов на вопросы, решение творческих, исследовательских задач, которые дошкольники осуществляют при контроле и помощи педагогов.

Проблема исследования заключается в том, что есть противоречие между потребностью детей в исследовательской деятельности с одной стороны и недостаточной проработкой методики формирования у дошкольников экологических представлений путём организации исследовательской деятельности.

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования экологических представлений путём организации исследовательской деятельности у старших дошкольников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что исследовательская деятельность способствует повышению уровня сформированности экологических представлений у старших дошкольников.

Задачи исследования: 1) выявить уровень сформированности экологических представлений у старших дошкольников; 2) разработать и апробировать программу формирования экологических представлений путём организации исследовательской деятельности у старших дошкольников; 3) оценить эффективность разработанной программы.

Исследование было проведено в МДОУ «Детский сад №133» г. Твери. Участвовали 23 ребёнка старшей группы. Программа эмпирического исследования состояла из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе решалась задача по выявлению у старших дошкольников уровня сформированности экологических представлений. Для решения данной задачи была использована диагностическая методика, разработанная на основе методики О.А. Соломенниковой [2]. Эта методика позволяет определить и уровень сформированности отдельных компонентов экологических представлений: о характерных особенностях животных, растений, неживой природе и о временах года.

Диагностика показала, что почти у половины детей (40%) уровень сформированности экологических представлений находится на среднем уровне. Детей с высоким и низким уровнем сформированности экологических представлений оказалось по 30% (рис.1).

Лучше всего у дошкольников сформированы представления о животном и растительном мире: почти половина детей имела высокий уровень сформированности представлений о растениях и животных. Хуже всего сформированы у дошкольников представления о характерных особенностях неживой природы: 43% детей имели низкий уровень сформированности представлений об этом компоненте природы.

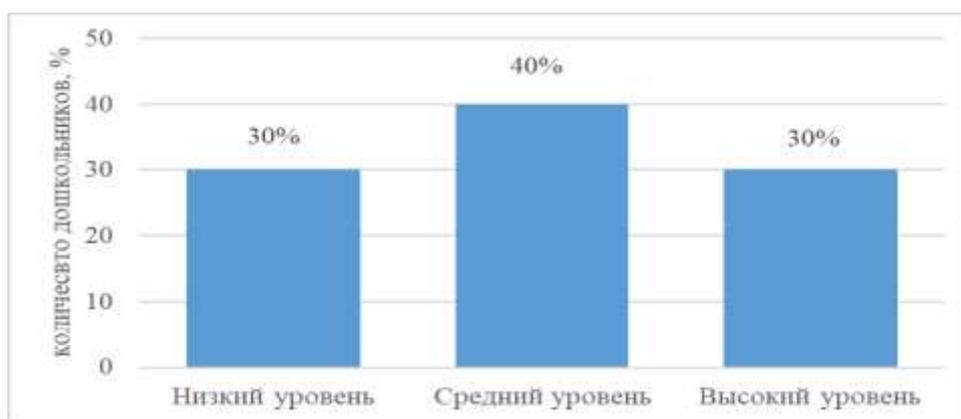


Рис. 1. Уровень сформированности экологических представлений у старших дошкольников на констатирующем этапе исследования.

Результаты диагностики детей на констатирующем этапе исследования показали актуальность формирования у них экологических представлений. В связи этим, на формирующем этапе стояла задача разработать и апробировать программу формирования экологических представлений у старших дошкольников путём организации исследовательской деятельности.

Разработанная программа включала в себя 14 тем, которые были реализованы в ходе непосредственной образовательной деятельности в группе и на экскурсиях. Среди тем непосредственной образовательной деятельности были такие как «Свойства песка», «Деревья нашего двора», «Комнатные растения», «Насекомые нашего края» и другие. Исследовательская деятельность дошкольников заключалась в проведении наблюдений, постановке опытов и экспериментов. Приведём примеры исследовательской деятельности, выполненной детьми в ходе реализации разработанной программы.

На занятии «Свойства песка» дошкольники проводили опыты по изучению изменений свойств песка в зависимости от степени его влажности. Вначале дети знакомились на ощупь с сухим песком, затем рассматривали его под лупой, выясняли из чего он состоит, какие песчинки по размеру, форме, цвету. В результате пересыпания песка из одного стаканчика в другой, было определено такое его свойство как сыпучесть. Затем дети в стаканчик с песком добавляли воду и выясняли куда исчезает вода (она впитывается в песок). Детям предлагалось сравнить свойства сухого и сырого песка, в результате чего устанавливается отличие по цвету, весу (сырой песок тяжелее), сыпучести. В ходе следующего эксперимента дети выясняли, из какого песка можно слепить что-либо: из сырого или из сухого. Дети сделали вывод о том, что при намокании песка мокрые грани песчинок слипаются и держат друг друга.

Перед занятием «Насекомые нашего края» дошкольники во время прогулки наблюдали за насекомыми, которые встречаются на групповой площадке, знакомясь с их разнообразием, особенностями внешнего вида, способами их передвижения (муравей – бежит, кузнечик – прыгает, бабочка – летает), издаваемыми звуками (жужжание, стрекотание). В ходе непосредственной образовательной деятельности дошкольники проводили исследование насекомых с помощью иллюстраций и моделей. При этом детям предлагалось сравнить внешний вид мухи и пчелы, определить, что у них

общего и чем они различаются. Дети выяснили, что у всех насекомых тело состоит из головы, груди и брюшка; у всех есть шесть ног, два или четыре крыла, два усика. Затем дети решали проблемный вопрос: почему у пчелы тело яркое, полосатое, хорошо заметное, а у мухи нет. В заключении дошкольники получали представления о значении насекомых для природы и человека.

В ходе непосредственной образовательной деятельности на тему «Комнатные растения» у дошкольников в ходе проводимых ими исследований формировалось представление о том, что потребность во влаге у комнатных растений различна, дети овладевали способами полива растений в соответствии с этой потребностью. Дошкольникам были предложены для исследования алоэ, бегония и папоротник. Дети совершали виртуальную экскурсию с помощью иллюстраций в те природные зоны, из которых родом эти растения, и выясняли в каких условиях они там произрастают. Дети узнали, что алоэ родом из засушливых мест, где дожди бывают редко, и, следовательно, поливать их много не следует. Бегония родом из Южной Америки, где круглый год тепло и достаточно влажно, значит, растение нужно регулярно поливать. Затем дети рассматривали картину тропического леса, где много растительности, среди которой они узнали папоротник. Дети сделали вывод, что папоротнику необходимо для жизни находиться в тени других растений, много влаги и тепло.

На контрольном этапе исследования ставилась задача определить эффективность разработанной программы формирования экологических представлений дошкольников путём исследовательской деятельности. Для решения этой задачи была проведена повторная диагностика дошкольников по той же методике, что и на констатирующем этапе.

Результаты диагностики показали, что дошкольников с высоким уровнем сформированности экологических представлений оказалось более половины (61%), со средним уровнем – 30%, с низким – лишь 9% (рис. 2).

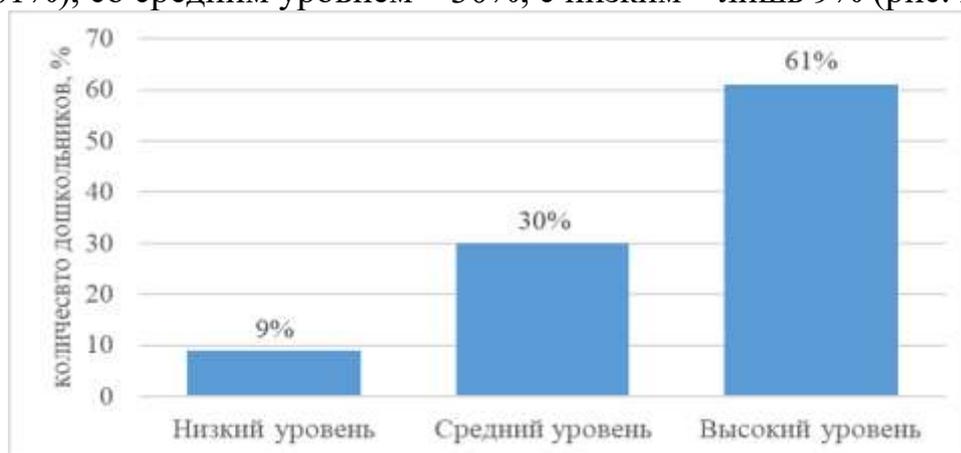


Рис. 2. Уровень сформированности экологических представлений у старших дошкольников на контрольном этапе исследования.

Лучше всего у дошкольников оказались сформированы представления о характерных особенностях животных: более половины (61%) детей имели высокий уровень сформированности этих представлений. Детей с низким уровнем сформированности представлений о животных не выявлено. Как и на

констатирующем этапе, наибольшие затруднения у детей вызвали задания на знание особенностей неживой природы: 26% дошкольников показали низкий уровень сформированности этих представлений. Тем не менее, и здесь наблюдалась положительная динамика по сравнению с констатирующем этапом исследования.

Результаты контрольной диагностики свидетельствуют, что разработанная программа по формированию экологических представлений у старших дошкольников путём исследовательской деятельности оказалась эффективной. При выполнении исследовательской деятельности дети более активны, мотивированы, сформированные представления осознанны, что сказывается на прочности усвоенного материала. Ставя ребёнка в положение естествоиспытателя, который сделает для себя маленькое открытие, педагог создаёт условия, которые в наибольшей степени соответствуют природе ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников. Академия, 2013. 272 с.
2. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / под ред. Соломенниковой О.А., Комаровой Т.С. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 96 с.
3. Подьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Обруч, 2013. 192 с.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование как средство реализации ФГОС ДО. // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. 2016. № 2. С. 40–44.
5. ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ Дата обращения: 26.02.2018.

Об авторе:

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФИЛАКТИКЕ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТЕ «ЗДОРОВЫЕ НОЖКИ»

О.О. Копкарева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлены результаты эмпирического исследования процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о профилактике плоскостопия у детей в проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, здоровый образ жизни, профилактика плоскостопия.

Современные концепции сохранения здоровья человека и формирование основ здорового образа жизни предполагают, что данные знания и представления будут закладываться еще в детстве, а это во многом определит дальнейшее качество жизни человека. Поэтому одним из приоритетных направлений работы детских дошкольных организаций является забота о здоровье детей. В образовательной области «Физическое развитие», предложенной Федеральным государственным образовательным стандартом для дошкольного образования, говорится о сохранении и укреплении

физического и психического здоровья детей, о воспитании осознанного отношения детей к своему здоровью и здоровому образу жизни [1].

Большинство разделов общих и парциальных программ для ДОО нацелено именно на сохранение и укрепление здоровья ребенка, на формирование у него определенных представлений о своем организме, о здоровом образе жизни и его составляющих, на воспитание ценностного отношения к своему здоровью, профилактику заболеваний, на приобщение детей к физической культуре.

В последние годы в структуре заболеваний детей дошкольного возраста на одно из первых мест выходят нарушения опорно-двигательного аппарата, и в частности плоскостопие. Стопа ребенка в этом возрасте имеет ряд особенностей: не полностью сформирован связочный аппарат, отмечается слабость мышц. Также необходимо учитывать нагрузки на стопы в связи большой двигательной активностью ребенка в этом возрасте. В связи с этим большое внимание нужно уделять профилактической работе с детьми, которая позволит избежать деформации стоп, создаст у них потребность в сохранении и укреплении здоровья. Поэтому целью нашей работы явилась разработка проекта с целью повышения уровней сформированности представлений у детей дошкольного возраста о своих здоровых ножках, о мероприятиях, направленных на профилактику плоскостопия.

Основанием для разработки проекта послужили результаты анкетирования детей старшего дошкольного возраста. Диагностическое исследование было проведено на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №127» г. Твери. В исследовании принимали участие 22 ребенка подготовительной группы (6–7 лет). Анкета состояла из трех блоков вопросов о здоровье, о строении и функциях ног человека, о стопе, о значении физической культуры. Результаты анкетирования показали преобладание низкого уровня сформированности представлений у детей о здоровье своих ножек (60%), 30% детей имеют средний уровень представлений. Дети не могут правильно ответить на вопросы о том, что какие органы и системы нам помогают двигаться, в чем причина усталости ног, зачем нужно о них заботиться, какие особенности имеет стопа человека, в чем состоит значение движения, почему полезно ходить пешком и босиком. Только 10% детей имеют высокий уровень сформированности представлений о здоровых ногах.

С учетом результатов диагностического этапа исследования была разработана программа по формированию представлений о здоровых ножках и профилактики их заболеваний, а именно плоскостопия.

На современном этапе одним из приоритетных направлений в работе детских дошкольных учреждений является внедрение инновационных технологий в образовательную деятельность, одной из которых является проектный метод. Это педагогическая технология, которая способствует развитию познавательного интереса и навыков у детей, умению самостоятельно получать представления при решении практических задач и проблем. Работа над проектом детей дает им возможность проявить себя в

различных видах ролевой деятельности [4].

Часто ребенок не готов к принятию самостоятельных решений, он находится в определенной зависимости от взрослых (воспитателя, родителей). Особенно хорошо это проявляется при поступлении его в первый класс, когда ребенок попадает в незнакомую для него обстановку. Эта ситуация для ребенка становится сложной, и ребенок будет постоянно нуждаться в помощи взрослых, так как ему не удалось освоить формы самостоятельного поведения. Применение проектной деятельности способствует формированию ребенка как личности, развитию коммуникативных способностей и нравственных качеств, так как в совместной работе с другими детьми, с воспитателем, с родителями дети общаются, самостоятельно ищут пути решения поставленных задач [2].

Проектная деятельность также обеспечивает взаимодействия всех образовательных областей, рекомендуемых современными образовательными стандартами (социально-коммуникативная, речевое развитие, физическое развитие, познавательная развитие).

Наш проект «Здоровые ножки» позволил сформировать у детей дошкольного возраста представления о строении своих ножек, о правилах ухода за ногами, о способах укрепления стопы и профилактики плоскостопия.

Задачи проекта: формирование представлений о здоровых ножках (строение и функции); формирование желания беречь и заботиться о своих ногах; развитие интереса к физической культуре; укрепление мышц и связок стоп с целью предупреждения плоскостопия; создание картотеки подвижных игр, комплексов упражнений.

Вид проекта: среднесрочный, групповой, образовательный.

Направление: физкультурно-оздоровительный.

Гипотеза: правильно разработанная и организованная система физкультурно-оздоровительных мероприятий способствует формированию представлений у детей о здоровых ножках, об их укреплении и о профилактике плоскостопия.

Участники: дети подготовительной группы, педагоги, родители.

Сроки: февраль – март 2017 года

Формы организации проектной деятельности: непосредственная образовательная деятельность, физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры, игровой массаж, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность (рисование), закаливание, консультативная работа с родителями, оформление результатов проекта.

Предполагаемые результаты: повышение уровня представлений о здоровых ногах, способах укрепления и приемах закаливания стоп, воспитание у детей ценностного отношения к своему здоровью.

При разработке проекта, при отборе форм и методов работы с детьми подготовительной группы учитывались психологические особенности ребенка данного возраста. Так как ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность, активно использовались различные виды игр (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые). В этом возрасте

дети способны создавать что-то новое, поэтому применение различных видов совместной деятельности, особенно продуктивных (изобразительной деятельности), способствует формированию у детей не только устойчивых представлений, но и развивает творческое воображение. В дошкольном возрасте существенное место в развитии личности ребенка занимает память. Главной особенностью ее развития в данном возрасте, является доминирование произвольного и образного видов памяти. Устанавливаются тесные межфункциональные связи с речью и мышлением [3]. Речь начинает выступать в качестве одного из основных источников развития мышления, которое развиваясь, в свою очередь формирует предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребенка. Он усваивает не только множество новых слов и словосочетаний, но и учится грамматически правильно строить свою речь [5]. Поэтому работа детей в группах в процессе реализации проекта позволяет в полной мере раскрыть коммуникативные способности ребенка, способствует развитию речи и мышления. Развитию у дошкольников образного мышления способствует использование наглядных методов и приемов (рассматривание иллюстраций, использование презентаций, мультфильмов). Интенсивному развитию восприятия и памяти ребенка способствуют разнообразные формы организации деятельности (игра, рисование, чтение книг, просмотр мультфильмов, физкультурно-оздоровительные мероприятия, прогулки).

Проект включал в себя 3 этапа: подготовительный, содержательный, итоговый. В ходе подготовительного этапа была поставлена цель, определены задачи, была подобрана методическая литература, комплексы упражнений, игр, методических материалов для родителей.

Содержательный этап включал в себя теоретический анализ литературы по данной проблеме, изучение медицинских карт на выявление плоскостопия у детей подготовительной группы. На данном этапе осуществлялась разработка и проведение игровых и профилактических мероприятий, создание картотеки игр, комплексов упражнений по профилактике плоскостопия.

На этом этапе работа проводилась в трех направлениях. Важным условием профилактики плоскостопия у детей является овладение определенной системой представлений о своих ногах. С целью привлечения внимания к своим ножкам, к их здоровью была проведена непосредственная образовательная деятельность на темы «Скелет – наша опора», «Наши ножки», «Закаливание», «Витамины укрепляют организм» и т. д. В работе применялись словесные методы (беседы, рассказы), игровые методы (дидактические игры), что способствовало активному общению и деловому взаимодействию между детьми. Дети получили представления о том, из чего состоят их ножки, что такое здоровые ножки, почему о них нужно заботиться, ухаживать за ними, какая стопа правильная, представления о гигиене стоп.

Чтение художественной литературы помогало детям искать ответы на многие вопросы, способствовало развитию их познавательного интереса. Детские энциклопедии и иллюстрированные атласы наглядно показывали, из чего состоят нижние конечности человека. Яркие красочные фотографии и

картинки, интересные схемы и факты привлекали внимание детей и способствовали лучшему запоминанию. Стихотворение Т. Семисыновой рассказывало детям о пользе закаливания, сказка Г.Б. Ушаковой, стихотворение У.Е. Кнушевицкой «Скелет» формировали представления о костях и их значении, стихотворение Е. Благининой «Научу обуваться и братца» – как и зачем нужно носить обувь, Н. Никитиной «На зарядку становись» – о пользе движения и занятий физической культурой, С. Лосевой «Кто такие витамины» – о пользе этих веществ. Вся литература была подобрана самими детьми при участии родителей и представлена на выставке.

В ходе самостоятельной исследовательской деятельности детьми было выяснено, что без ног (как без одной, так и без двух) жить очень тяжело и неудобно. Со связанными ногами дети не могли подойти к столу, взять игрушку. По окончании выполнения задания они делились своими ощущениями, отмечали трудности и делали выводы: чтобы совершить какое-либо действие (гулять по улице, догнать мяч, принести игрушку и т. п.) нужны ноги. Так, значит, ноги нужно укреплять, заботиться о них, правильно за ними ухаживать.

По картинкам, предложенным воспитателем, дети самостоятельно определяли правила ухода, зачем нужно держать ноги в чистоте, стричь ногти, носить чистые вещи (носки, колготки), держать зимой ноги в тепле, носить удобную обувь. Далее, рассматривая свою обувь, дети выясняли, какая считается удобной и можно ли носить чужую обувь. На основании результатов своих исследований, а также полученных представлений о стопе человека дети рисовали и объясняли, из чего она состоит, какую роль играет в жизни человека (продуктивная деятельность «Нарисуем стопу»).

В ходе проекта активно использовались мультимедийные средства. Из предложенных презентаций дети узнали, как передвигаются животные, увидели и сравнили отпечатки правильной стопы и неправильной (плоская), выбрали, какая из представленных на слайдах обувь правильная (с небольшим каблучком, с застежкой, широким носом), обосновали, почему нельзя носить обувь на высоком каблуке, узкую, мягкую и т.д. Мультипликационный герой Лунтик рассказал детям о правилах закаливания стоп, о пользе хождения босиком.

Следующим направлением в реализации проекта было проведение физкультурно-оздоровительной работы, основным средством которой являлись физические упражнения для пальцев ног, стопы в целом. Были подобраны комплексы упражнений, которые соответствовали возрасту ребенка и способствовали профилактике развития плоскостопия. Все упражнения проводились с использованием массажных ковриков, мячиков в положениях стоя, сидя, в процессе ходьбы до и после сна (сгибание и разгибание пальцев, сведение-разведение носков, катание стопами палок, перекладывание пальцами ног каштанов, рисование ногами, ходьба на внешних, внутренних поверхностях стоп, на пятках, на носочках и т. д.). На физкультурном занятии «Не будем как зверята» дети показывали, как ходят различные животные (утята, медвежата, пингвины и т. д.) и формировали

представления о правильной походке.

При знакомстве с элементарными приемами самомассажа, у детей формировались практические навыки заботы о своих стопах. Дети узнали, что, поглаживая подошву стопы, разминая каждый пальчик на ногах, они улучшают кровоснабжение, помогают мышцам расслабиться, отдохнуть после их работы. Все физкультурные занятия проходили очень эмоционально, дети с большим интересом выполняли все упражнения, что способствовало формированию у детей сознательного стремления к сохранению здоровья, развитию навыков собственного оздоровления. В тоже время все упражнения способствовали укреплению мышц и связочного аппарата, которые поддерживают свод стопы.

Активно применялась игровая деятельность (подвижные игры «Тише едешь – дальше будешь», «Карусель»), «Подпрыгни до воздушного шара», «Мой веселый звонкий мяч» и др.), в ходе которой в доступной и интересной форме решались воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи. Дети не только удовлетворяли свою потребность в движениях, не только развивали координацию движений, быстроту реакций, двигательных функций детского организма, но и получали представления о пользе движений, об укреплении мышц, костей, суставов. Разнообразные подвижные игры, которые проходили во время прогулок, формировали представления и о том, что свежий воздух, солнце укрепляют здоровье, помогают бороться с различными заболеваниями.

Одним из направлений в реализации проекта была работа с родителями, которая включала в себя оформление информационного стенда, книжной выставки, совместную деятельность по изготовлению материалов для реализации проекта (массажные коврики). На информационном стенде была подобрана и предложена информация для родителей о профилактике плоскостопия у детей, о причинах развития плоскостопия у детей, о подборе правильной обуви, предлагались комплексы упражнений для профилактики деформаций стопы, которые можно самостоятельно проводить с детьми в домашних условиях.

Итоговый этап заключался в подготовке презентации по результатам проекта, в организации выставки книг на тему «Благодаря чему мы двигаемся» и выставки рисунков детей на тему «Если хочешь быть здоров».

По результатам контрольного анкетирования, у 35% детей выявлен высокий уровень представлений о здоровье своих ножек, у 50 % – средний. Низкий уровень сформированности представлений о здоровье своих ног был отмечен у 15% дошкольников.

Таким образом, реализация проекта по формированию представлений о здоровых ножках, включающая в себя игровую, физкультурно-оздоровительную и непосредственно-образовательную деятельности, позволила повысить уровень сформированности представлений о здоровых ножках, о способах их укрепления и профилактике плоскостопия. В тоже время, активное участие детей в проекте создает позитивное отношение ребенка к своему здоровью в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4339663> (дата обращения: 25.02.2017).
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 64 с.
3. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикл. бакалавриата. М., 2015. 465 с.
4. Кочкина Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании. М.: Мозаика-синтез, 2012. 72 с.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2004, 349 с.

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

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ И СИТУАЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В 9 КЛАССЕ

А.П. Сильченко

ЧОУ «Городенская православная гимназия»,
с. Городня Конаковского р-на Тверской обл.

С.С. Кузина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Описывается применение педагогической технологии В.М. Монахова и ситуационного метода обучения на уроках информатики в 9 классе по теме «Кодирование и обработка числовой информации». По теме разработана серия уроков и семь типов ситуаций по классификации А.П. Сильченко, составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования.

Ключевые слова: педагогическая технология В.М. Монахова, ситуационный метод обучения, экспериментально-практическое исследование, педагогическая ситуация.

В настоящее время стремительными темпами происходит процесс стандартизации образовательного пространства. Для того, чтобы каждый ученик смог выполнить требования образовательного стандарта, каждой школе необходим новый педагогический инструментарий вместо традиционной методики. Поэтому возникает необходимость разработки технологии для решения проблемы перехода от традиционной школы к инновационной.

Педагогическая технология – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, а также система способов и средств достижения целей и условий управления этим процессом. Педагогическая технология академика В.М. Монахова – «это прежде всего культурное понятие, связанное с новым педагогическим мышлением и профессиональной деятельностью учителя и методиста. С другой стороны – это интеллектуальная переработка общеобразовательных, культурных и социально значимых качеств и способностей подрастающего поколения» [1]. Мощным инновационным дидактическим средством

профессионального освоения учителем педагогической технологии выступает технологическая карта.

Технологическая карта строго регламентирует будущий реальный учебный процесс в рамках одной учебной темы. Компоненты «Целеполагание», «Дозирование», «Диагностика» являются вычислительными параметрами: по их значениям вычисляется параметр «Логическая структура» [2].

Параметр «Целеполагание» – это основной параметр, который определяет содержание остальных четырёх параметров. Целеполагание – это процесс, результатом которого является построение микроцелей по учебной теме. Опираясь на ФГОС и рабочую программу предмета, учитель должен содержание темы перевести на язык целеполагания и представить в виде последовательности микроцелей [2].

«Диагностика» – это технологическая процедура, фиксирующая факт достижения или недостижения цели.

«Дозирование» самостоятельной деятельности обучающихся – это «методическое видение» учителем содержания и объема самостоятельной учебно-познавательной деятельности ученика для успешного прохождения диагностики, что фактически знаменует начало действия системно-деятельностного подхода в современном образовании. Именно дозирование определяет характер отношения к учащимся, они сами выбирают уровень своей оценки в соответствии с «законом об образовании» [2].

«Логическая структура» представляет собой: название темы, последовательность уроков, а также указывается место диагностик.

«Коррекция» в технологической карте состоит из трех пунктов: возможные затруднения, возможные типичные ошибки и система профилактических мер педагогического и методического характера для устранения ошибок [1].

Ситуационный метод в образовательной деятельности можно внедрить в педагогическую технологию. Современная методическая система обучения информатике указывает на целесообразность их проектирования с учетом специфики изучаемого содержания, психологических особенностей его усвоения, конкретных учебных задач, стоящих на данном этапе процесса, готовности учащихся к их решению и др. условий, совокупность которых можно было обозначить понятием образовательной ситуации. Образовательный процесс в таком случае можно представить как последовательность ситуаций, каждая из которых вносит свой вклад в достижение образовательного результата. Такой подход к проектированию образовательного процесса называется ситуационным [3].

А.П. Сильченко понятие «ситуация» раскрывает как совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение. Жизнедеятельность ученика всегда соотнесена с некоторой жизненной ситуацией: с одной стороны, детерминируется ею, с другой, направлена на ее преобразование.

Совокупность приемов создания или педагогически целесообразного использования развивающих ситуаций в исследовании обозначена как

ситуационный метод обучения (информатике). Преимущество этого метода перед традиционным инструктивно-сообщающим в том, что ученик, а в ряде случаев и учитель, оказывается перед необходимостью не выполнять указания, а самому принимать решения относительно «преодоления ситуации», что обеспечивает творческий уровень усвоения знаний, способов действия и других видов опыта. Содержание и способы решения «задачных ситуаций» обусловлена возникновением в процессе обучения теоретических и практических вопросов [3].

Методическая система обучения информатике, основанная на ситуационном методе, обеспечивает усвоение всех структурных элементов содержания предмета «информатика». По данному методу изучение предмета выстраивается как последовательность учебных ситуаций, каждая ситуация обладает различными образовательными функциями. Под учебной ситуацией понимается фрагмент образовательного процесса, включающий целенаправленную постановку или спонтанное возникновение задачи, действия учащихся направлены на понимание, принятие и решение задачи, а затем идет рефлексия. Ситуации охватывают все виды содержания в данной теме – понятия, универсальные способы действий и т. д.

Образовательные ситуации типологизированы по их целям (образовательным функциям). Данная типология разработана ученым А.П. Сильченко и представлена в исследовании «Ситуационный метод при проектировании процесса обучения информатике в 10–11 классах». Функции отражены в наименованиях ситуаций. В скобках указаны способы создания данных ситуаций: ситуации усвоения предметных понятий (создается посредством постановки и решения задач «на понимание», обобщение, опробование формул и алгоритмов в различных условиях; ситуации усвоения способов действия в компьютерной среде (постановка и решения типовых «абстрагированных» задач); ситуации овладения метапредметными понятиями (понимание принципов приложения идей информатики в различных предметных областях); ситуации освоения универсальных способов действия (постановка и решение межпредметных, «жизненных», «спонтанных» задач); ситуации усвоения опыта творческой деятельности в информационной среде (актуализация проблемных ситуаций); ситуации достижения личностных результатов обучения (создание ситуаций, требующих выбора, принятия решений, самооценки, смыслообразования); ситуации овладения целостными видами деятельности – компетентностями (включение учащихся в проекты – создание реальных продуктов) [3].

Была составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования, которое проводилось в 3 этапа: 1) констатирующий этап – диагностика определения уровня усвоения системы знаний; 2) формирующий этап – работа по педагогической технологии В.М. Монахова и ситуационному методу обучения; 3) контрольный этап – выявление уровня усвоения системы знаний, с целью определения эффективности реализуемой программы формирующего этапа.

Исследование проводилось 05 февраля – 04 марта 2018 г. на базе 9 «А» и

9 «Б» классов МОУ СОШ № 11 г. Твери. Целью работы являлось совершенствование технологии обучения по информатике в 9 классе по теме «Кодирование и обработка числовой информации» на основе ситуационного метода.

Тема «Кодирование и обработка числовой информации» делится на две микротемы: кодирование числовой информации и обработка числовой информации. На констатирующем этапе была спроектирована диагностика для определения уровня усвоения системы знаний по теме «Кодирование числовой информации». Перечень заданий из диагностики:

1. Какое число в десятичной системе счисления соответствует числу 10010_2 : 1) 17; 2) 18; 3) 100; 4) 36.

2. Сложите два числа в восьмеричной системе счисления 563_8 и 41_8 . Полученный ответ переведите в десятичную систему счисления.

3. Каковы основные черты десятичной системы счисления (СС): 1) алфавит – 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10, основание: 10, позиционная СС; 2) алфавит – 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9, основание: 10, непозиционная СС; 3) алфавит – 1 2 3 4 5 6 7 8 9, основание: 9, позиционная СС; 4) алфавит – 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9, основание: 10, позиционная СС.

4. Дайте описание позиционной системы счисления.

5. Система счисления – это: 1) набор чисел в определенной последовательности; 2) правила выполнения операций над числами; 3) способ представления чисел и соответствующие ему правила действия над ними; 4) представление чисел с постоянным положением запятой.

6. Что произойдет с числом 10_{10} , если оно будет храниться в компьютере в формате целого неотрицательного числа и целого числа со знаком?

7. Даны системы счисления: 2-ая, 8-ая, 10-ая, 16-ая. Запись вида 692: 1) отсутствует в десятичной СС; 2) отсутствует в восьмеричной СС; 3) отсутствует в двоичной СС; 4) отсутствует во всех названных СС.

8. Почему при сложении двух единиц в двоичной СС происходит переполнение разряда?

9. Как выполнить умножение в двоичной СС. Приведите пример.

10. Какова взаимосвязь между двоичной, восьмеричной и шестнадцатеричной системами счисления?

Анализ результатов констатирующего этапа показ, что в 9 «А» классе (экспериментальная класс) у 12 (48%) из 25 уровень знаний допустимый, оценка «4». Критический уровень знаний, оценка «3», имеют 11 (44%), и 2 (8%) обучающихся имеют оптимальный уровень знаний, оценка «5».

В 9 «Б» классе (контрольная группа) у 13 (52%) из 25 обучающихся уровень знаний допустимый, оценка «4». Критический уровень, оценка «3», имеют 9 (36%), и оптимальный уровень, оценка «5», у 3 (12%) обучающихся. По результатам диагностики уровень усвоения знаний у 9 «Б» класса несколько выше, но статистически не значим.

Нами была разработана программа формирующего этапа исследования, которая включает в себя: 1) разработку и составление технологических карт по педагогической системе В.М. Монахова; 2) разработку и проведение

системы уроков; 3) разработку семи типов ситуаций по классификации А.П. Сильченко.

По педагогической технологии В.М. Монахова нами были разработаны логическая структура и технологические карты, определены цели (В1, В2), разработаны диагностики (Д1, Д2), разработаны следующие ситуации (С1, С2, С3, С4, С5, С6, С7): 1. Ситуация усвоения способов действий; 2. Ситуация усвоения предметных понятий; 3. Ситуация достижение личностных результатов обучения; 4. Ситуация овладения метапредметными понятиями; 5. Ситуация усвоения предметных понятий; 6. Ситуация усвоение универсальных способов действий; 7. Ситуация овладения целостными видами деятельности (табл. 1).

Таблица 1

<i>Логическая структура</i>							
«Кодирование и обработка числовой информации»							
В1				В2			микроцель
1	2	3	4	5	6	7	урок
			Д1		Д2		диагностика
С1	С2	С3, С4		С5	С6, С7		ситуации

Благодаря педагогической технологии В.М. Монахова с помощью диагностик мы сможем определить: достигли или не достигли обучающиеся усвоения микроцели (предметных результатов). Также были разработаны 7 типов ситуаций по классификации А.П. Сильченко (С1, С2, С3, С4, С5, С6, С7):

Ситуация №1 (усвоение способов действий):

Данная ситуация достигается путем решения типовых «абстрагированных задач».

В MS Excel дана электронная таблица. В ячейку С1 нужно записать сумму ячеек А1 и В1 и скопировать эту формулу в диапазон ячеек С1:С4. Обучающимся предлагается составить алгоритм решения задачи и реализовать его в компьютерной среде MS Excel. Ученики представили следующий алгоритм решения: если требуется посчитать сумму ячеек А1 и В1, то в ячейке С1 ставим знак равно, затем выделяем ячейку А1, потом ставим знак +, затем выделяем ячейку В1 и нажимаем enter. Если нужно скопировать формулу в диапазон ячеек С1:С4, то нужно формулу из ячейки С1 растянуть до ячейки С4. Далее ученики представили решение в Excel (рис. 1):

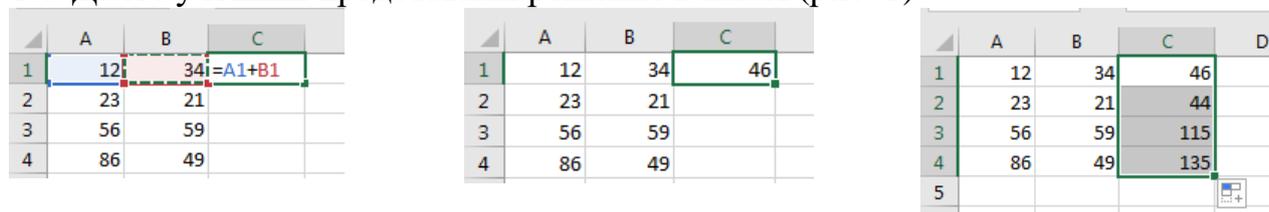


Рис. 1. Решение в Excel.

Данная ситуация не вызвала затруднения у обучающихся, алгоритм решения был построен правильно, и задача была реализована на компьютере без затруднений.

Ситуация №2 (усвоения предметных понятий):

Данная ситуация достигается путем решения задач «на понимание», обобщение, опробование формул и алгоритмов в различных условиях.

Обучающимся предлагалось построить электронную таблицу, которая вычисляет с использованием абсолютной и относительной ссылок стоимость проезда на различных видах транспорта. С помощью данной ситуации ученики усваивали такие понятия как относительная и абсолютная ссылка. Представим результат решения ситуации (рис. 2):

	A	B	C	D	E	F	G
1	Вид транспорта	Цена	Количество поездок	Сумма	В долларах		Курс доллара
2	Трамвай	19	8	152	2,30652504		65,9
3	Автобус	21	5	105	1,59332322		
4	Маршрутка	25	9	225	3,41426404		
5	Троллейбус	16	8	128	1,94233687		
6							

Рис. 2. Результат решения ситуации.

Сначала ученики составляли электронную таблицу, с этим заданием справились все: ввели поля в таблицу и заполнили ее записями. У некоторых учеников вызвало затруднение в использовании ссылок, перепутали относительную и абсолютную ссылки, но большая часть обучающихся (19 человек из 21) справилась с заданием. Поэтому 90% обучающихся усвоили понятия относительной и абсолютной ссылок.

Ситуация №3 (достижение личностных результатов обучения):

Создание ситуации, требующей выбора, принятия решений, самооценки, смыслообразования.

Данная ситуация заключалась в следующем: был дан диапазон ячеек A1:A5, нужно было посчитать сумму диапазона ячеек. При решении данной ситуации обучающиеся столкнулись с двумя способами решений: 1) мы можем поставить знак равно, и просто сложить каждую ячейку; 2) но, поскольку изучали новую тему «Встроенные функции», то можно просто воспользоваться функцией СУММ, выделить диапазон ячеек и результат получится тот же (см. рис. 3, 4).

Способ 1:

	A	B	C
1	23	=A1+A2+A3+A4+A5	
2	34		
3	54		
4	16		
5	85		
6			

	A	B
1		212
2		34
3		54
4		16
5		85

Рис. 3.

Способ 2:

	A	B	C	D
1	23	=СУММ(A1:A5)		
2	34			
3	54			
4	16			
5	85			
6				

	A	B	C	D
1		212		
2		34		
3		54		
4		16		
5		85		
6				

Рис. 4.

Ситуация была решена, но большинство решили задачу первым способом, хотя на уроке прошли встроенные функции, про встроенную функцию вспомнили 3 из 20 учеников. Не справившихся с ситуацией не было.

Ситуация №4 (овладение метапредметными понятиями):

Ситуация достигается путем понимания принципов приложения идей информатики в математике.

Обучающимся предлагалось с помощью MS Excel найти значения квадратичной функции $y=3x^2+4x-2$, если $x= -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3$. Нужно было завести поля x и $y=3x^2+4x-2$, затем записать вручную x , а потом решить квадратичную функцию, подставив x в функции (рис. 5).

	A	B
1	x	$y=3x^2+4x-2$
2	-3	13
3	-2	2
4	-1	-3
5	0	-2
6	1	5
7	2	18
8	3	32

Рис. 5. Решение.

В результате решения данной ситуации у учеников возникла такая проблема, как запись формулы в ячейки: многие забыли, как записать степень, поэтому не смогли решить данную задачу на компьютере в Excel, но решили данное задание в тетради. Но главной задачей было реализовать это в электронной таблице, поэтому в конце урока была проведена коррекция.

Ситуация №5 (усвоение предметных понятий):

Данная ситуация достигается путем решения задач «на понимание», обобщение, опробование формул и алгоритмов в различных условиях.

Перед обучающимися стояла задача создать базу данных «Библиотека». При этом обучающимся были уже даны поля: название, автор, год, количество. Поэтому им нужно было только заполнить базу данных записями и каждому полю присвоить свой тип (рис. 6).

	A	B	C	D
1	Название	Автор	Год	Количество
2	Мальчик в полосатой пижаме	Джон Бойн	2006	13
3	Вино из одуванчиков	Рэй Брэдбери	1957	10
4	451 градус по Фаренгейту	Рэй Бредбери	1953	6
5	Над пропастью во ржи	Джером Сэлинджер	1951	19
6	Анна Каренина	Л.Н.Толстой	1937	12
7	Гордость и предубеждение	Джейн Остин	1813	5
8	Возрождение	Стивен Кинг	2014	9

Рис. 6.

Данная ситуация была решена, обучающиеся усвоили понятия базы данных и типов полей баз данных, первым двум полям присвоили тип текстовый, третьему полю – дата и время, четвертому – числовой.

Ситуация №6 (усвоение универсальных способов действий):

Данная ситуация достигается путем решения межпредметных, «жизненных», «спонтанных» задач.

Обучающимся предложили ситуацию, с которой они могли бы встретиться в жизни. Они должны были рассказать, как они поступили бы в этой ситуации и реализовать решение данной ситуации с помощью MS Excel.

Задание: Корреспондент газеты «Новости Сибири» получил задание написать о героическом поступке студента Николаева Виктора, который спас на пожаре людей, хотя сам получил повреждения. В холле больницы, куда корреспондент пришел за интервью, он увидел две связанные таблицы, фрагмент которых приведен ниже. В каком отделении проходит лечение Николаева Виктора? Выделите заливкой название отделения.

Решение: В Excel мы во второй таблице можем поставить составной фильтр на фамилию и имя, нам отобразится Николаев Виктор, мы увидим, что он лежит в отделении 3. А затем поставим фильтр на номер отделения. И увидим, что 3 отделение – это травматология.

В данной ситуации затруднения были вызваны тем, что некоторые обучающиеся не поставили составной фильтр к таблице с фамилиями и именами, а просто поставили фильтр на фамилию, поэтому в результате у них в таблице остались две записи, вместо одной. При коррекции мы ещё раз обсудили, как поставить составной фильтр.

Ситуация №7 (ситуации овладения целостными видами деятельности):

Данная ситуация достигается путем включения обучающихся в проекты – создание реальных продуктов.

Обучающимся предложили ситуацию, в которой они должны были создать реальный продукт: свою базу данных в MS Excel. При этом нужно было соблюсти условия: база данных должна содержать не менее 3 полей и не менее 20 записей. Также после создания базы данных, обучающимся предлагалось дополнительное задание: произвести сортировку и поиск данных на отдельных листах. С помощью введения данной ситуации у обучающихся развивались творческие способности, каждый составлял базу данных на свою тему. Обучающиеся овладели целостным видом деятельности, база данных была составлена каждым учеником, единственные затруднения, которые были у обучающихся – это придумать названия к полям.

Таким образом, нами были спроектированы и реализованы на уроках информатики в 9 классе по теме «Кодирование и обработка числовой информации» 7 типов ситуаций по классификации А.П. Сильченко.

Для определения эффективности формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика по теме «Обработка числовой информации». На контрольном этапе в диагностике участвовало 50 человек: 25 обучающихся из экспериментального класса 9«А» и 25 из контрольного класса 9 «Б». Были получены следующие результаты: в 9 «А» классе (экспериментальная группа) уровень усвоения знаний допустимый у 12 (48%) обучающихся, оценка «4». Оптимальный уровень знаний у 10 (40%), оценка «5», и у 3 (12%) обучающихся уровень знаний критический, оценка «3».

В 9 «Б» классе (контрольная группа) уровень освоения знаний допустимый у 14 (56%) обучающихся, оценка «4». Оптимальный уровень у 4 (16%), оценка «5», и у 7 (28%) обучающихся уровень знаний критический, оценка «3» (табл. 2)

Таблица 2

Динамика уровня освоения знаний обучающихся 9 «А» класса (экспериментальная группа) и 9 «Б» класса (контрольная группа)

Уровень знаний	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	9 «А»	9 «Б»	9 «А»	9 «Б»
Оптимальный	2 (8 %)	3 (12%)	10 (40%)	4 (16%)
Допустимый	12 (48%)	13 (52%)	12 (48%)	14 (56%)
Критический	11 (44%)	9 (36%)	3 (12%)	7 (28%)

Из табл. 2 видно, что в обоих классах приблизительно равное количество обучающихся с допустимым уровнем усвоения знаний, но при этом на контрольном этапе у экспериментальной группы на 38 % прибавилось количество обучающихся, которые усвоили знания на оценку «5», и значительно (на 32 %) уменьшилось количество обучающихся, которые решили диагностику на оценку «3». В контрольной же группе результаты констатирующего и контрольного этапа остались приблизительно одинаковы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень знаний в экспериментальной группе, обучавшейся по ситуационному методу в значительной степени изменился в положительную сторону, а в контрольной группе остался приблизительно на том же уровне. Значит, ситуационный метод на уроках информатики является эффективным методом обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Монахов В.М. «Разработка прогностической модели развития теории обучения для IT-образования» // Междунар. научн. журн. «Современные информационные технологии и IT-образование». Т. 14. № 2. 2017. 111–121.
2. Монахов В.М., Сильченко А.П. ИОС как прогностическая модель развития теории обучения: проектирование и формирование // Стандарты и мониторинг в образовании №6. 2017. С. 3–17.
3. Сильченко А.П. Применение ситуационной теории управления в учебном процессе // Мир науки, культуры, образования. Разд. 3. Педагогика и психология. 2011. № 6 (31). Ч. 2. С. 275–277.

Об авторах:

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – учитель математики ЧОУ «Городенская православная гимназия», с. Городня Конаковского района Тверской области, e-mail: allentver@gmail.com
КУЗИНА Светлана Сергеевна – студентка V курса очной формы обучения направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: kuzina.lana@inbox.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ВЫПОЛНЯЕМЫХ СТУДЕНТАМИ РАСЧЕТОВ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

М.В. Мусина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

Рассмотрено применение программы, написанной автором для проверки заданий, выполняемых студентами на практических занятиях по специальным дисциплинам «Математическое моделирование» и «Экономико-математические методы и моделирование». Вычисляемые в программе значения позволяют контролировать правильность расчетов, которые проводятся для данных, собранных в рамках статистического исследования.

Ключевые слова: информационная поддержка учебного процесса, индивидуальный подход, контроль знаний, математическая статистика, математическое моделирование.

Изменения в сфере образования привели к значительным изменениям в методиках обучения. Более того, можно сказать, что современный преподаватель должен использовать не столько методики, сколько технологии обучения. Эти технологии отличаются от традиционных приемов преподавания тем, что цели обучения строго фиксированы. Наибольшую актуальность приобретает активное обучение, направленное на стимуляцию самостоятельной работы студента. То есть, будущее за теми образовательными методиками, которые обеспечивают как можно более персонализированное обучение и используют индивидуальный подход с внедрением информационных технологий.

Уже много лет во всех традиционных курсах, читаемых на кафедре высшей математики Тверского государственного технического университета, автором используется личностный подход с использованием индивидуальных заданий, выполняемых студентами по вариантам. Они используются как для проведения практических занятий, так и с внедрением рейтинг-системы для промежуточной аттестации [1, с. 37].

Такой же подход применяется в преподавании специальных курсов «Математическое моделирование» и «Экономико-математические методы и моделирование». Изучение дисциплин разбито на два модуля. В первом модуле, отведенном на изучение экономических моделей, используются подготовленные индивидуальные задачи, охватывающие материал дисциплины, для практического освоения теоретических положений, которые имеют числовой ответ и позволяют легко проверить правильность выполнения их студентами на практических занятиях. Во второй части курса, посвященной экономико-статистическому моделированию, студенты проводят самостоятельное исследование, которое включает в себя не только обработку информации методами математической статистики, но и сбор анализируемых данных. В этих условиях преподаватель должен осуществить контроль не заранее известных значений, а тех которые собраны студентами за 2–3 недели до выполнения практических занятий, проверить правильность работы фактически на месте, то есть максимально быстро. Разумеется, существуют специализированные пакеты программ типа Statistica или S, да и в электронных таблицах MS Excel предусмотрен модуль для проведения статистических расчетов. О первых мы не будем говорить в силу их проприетарности и высокой стоимости, а что касается MS Excel, то ранее этот инструмент уже использовался, но требовал значительных и нерациональных затрат времени на проверку заданий группы из 20 человек на практическом занятии. Самым лучшим решением проблемы контроля выполнения работ является наличие у преподавателя заранее рассчитанных ответов к поставленным задачам. И осуществить это можно, если обработать данные, собранные всеми студентами заранее с помощью специально написанной программы.

Для написания программы был избран язык статистических расчетов R, который является, во-первых, языком специально созданным для статистической обработки данных, а во-вторых, что весьма немаловажно,

является свободно распространяемым ПО [4]. Язык и дополнительные пакеты на его основе позволяют вычислять основные статистики, проводить статистическое моделирование, имеют широкий спектр возможностей графического изображения, чем и объясняется его все большая популярность среди специалистов по обработке данных. Время, потраченное на изучение языка и написание и отладку программы, полностью оправдало себя, так как работа по проверке работ студентов значительно упростилась.

Основным условием использования программы [2] является получение от студентов первичных данных, оформленных в виде файла электронной таблицы, которые присылаются на e-mail преподавателя за неделю до проведения первого занятия по теме математической статистики. Студенты, которые не предоставили свои данные, могут быть не допущены до практического занятия. Следует отметить, что сбор информации находится в сфере будущей профессиональной деятельности бакалавров. Для специальности «Кадастр недвижимости» проводится сбор информации по ценам продаж квартир вторичного рынка, для будущих инженеров машиностроителей – цены на продаваемые автомобили. Информацию студенты собирают на специализированных сайтах с обязательным указанием источника. Итоговый результат: многомерная таблица, оформленная специальным образом, чтобы преподаватель мог перед занятием провести расчет по программе и записать результаты.

Представим краткое описание возможностей программы для контроля расчетов, проводимых студентами. Модуль, отведенный на статистическое моделирование, разделен на несколько разделов, по каждому из которых выполняется практическое задание. Все занятия проводятся в компьютерном классе с использованием стандартных офисных программ. Задание 1 предназначено для освоения первичной обработки данных, а также их графического представления. Студенты должны ранжировать данные, построить дискретный и интервальный статистический ряды, получить ряд накопленных частот и изобразить гистограмму, функцию накопленных частот (кумуляту) и полигон частот. На рис. 1 представлены примеры изображений, построенные программой. У каждого студента уникальная исходная информация, по рисункам можно сделать выводы о том, насколько правильно проведена группировка данных. Визуальный анализ диаграмм позволяет также сделать вывод о том, честно ли студент собирал сведения, не придумал ли что-нибудь от себя, чтобы не выполнять лишней работы. Гистограмма, отражает плотность распределения, соответствующую нормальному распределению, однако на левом графике (рис. 2) мы отчетливо видим, что он бимодальный и скорее имеет равномерное распределение, а на правом – подавляющее число значений расположены в очень узком диапазоне. Гистограммы, идеально похожие на нормальное распределение, также вызывают вопросы по репрезентативности данных и их возможному моделированию с помощью MS Excel. На рис. 1 распределение напоминает нормальное, но имеет ярко выраженную асимметрию.

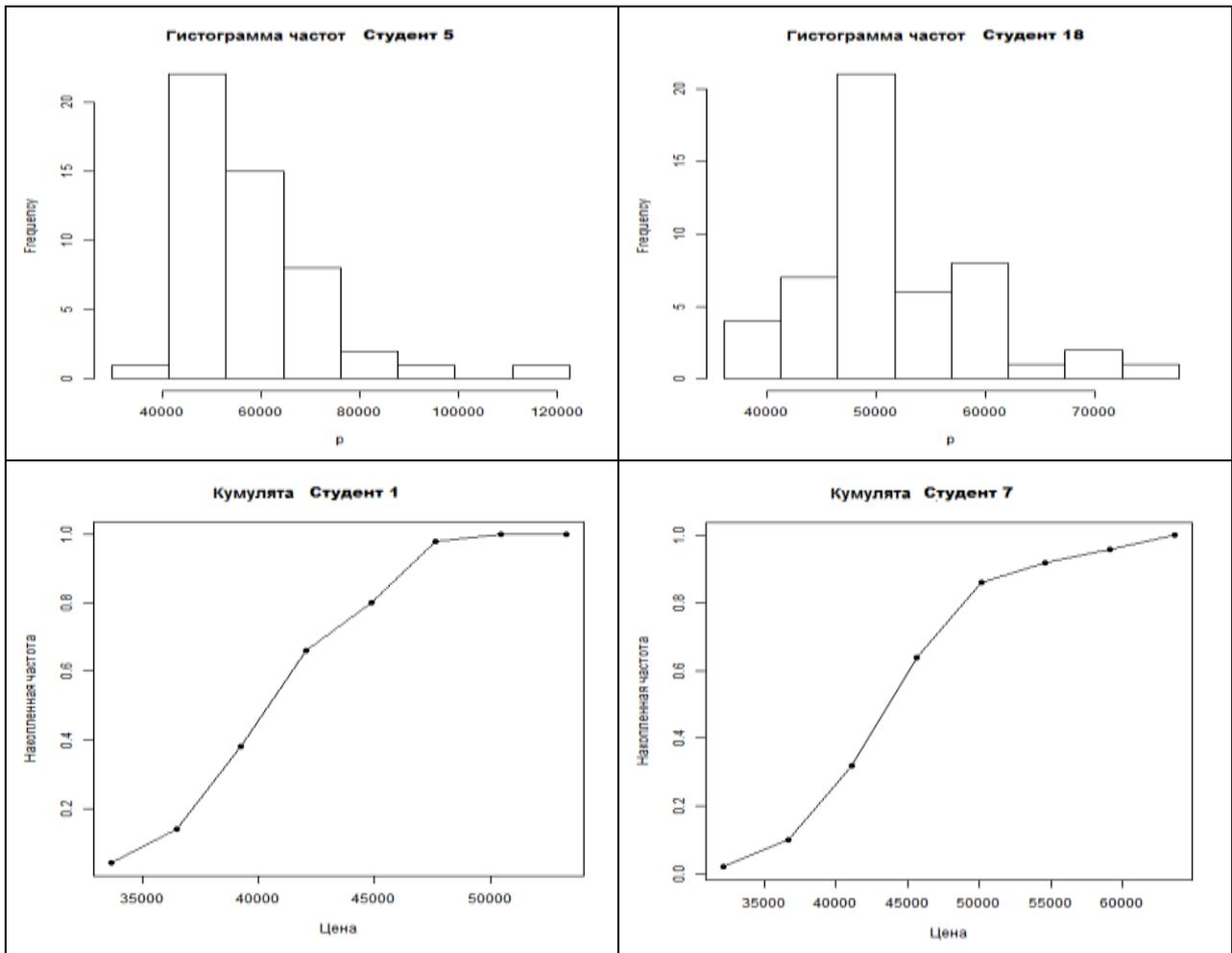


Рис.1. Графики накопленных частот (кумуляты) и гистограммы случайно выбранных студентов.

Второе задание предполагает расчет точечных оценок по выборке. Студентам необходимо по сгруппированному ряду значений определить точечные оценки моды, медианы и квантилей для дискретного ряда, среднего, среднеквадратического отклонения, коэффициентов асимметрии и эксцесса для интервальной группировки. В табл. 1 представлен фрагмент таблицы результатов, каждая строка которой соответствует номеру студента в списке группы, в столбцах – значения статистик.

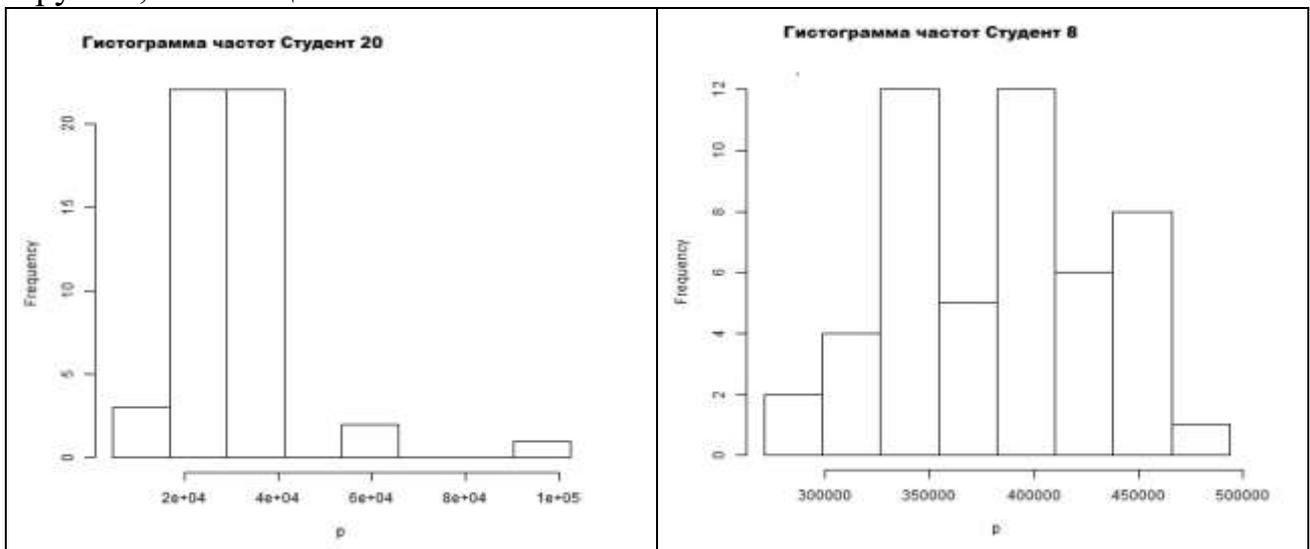


Рис. 2. «Подозрительные» с точки зрения математической статистики диаграммы.

Таблица 1

Фрагмент таблицы с рассчитанными точечными оценками среднего, моды, медианы, среднеквадратического отклонения, нижних и верхних квартилей

N	mean1	ska1	moda2	median2	max	min	qu1	qu2
1	1279.6	149.3179158	1200000	1250000	1600000	1,00E+06	1200000	1350000
2	1910.8	417.1898368	1600000	1775000	3100000	1150000	1680000	2150000
3	1974	340.4761371	1900000	1890000	3200000	1500000	1800000	2100000
4	1374.6	345.6368614	1400000	1350000	2,00E+06	6,00E+05	1100000	1600000
5	2966	1194.924265	2100000	2524500	8500000	1780000	2250000	3290000
6	1042	389.9179400	1100000	975000	2900000	550000	7,00E+05	1200000

Третье задание направлено на освоение понятий интервального оценивания. В таблице с результатами преподаватель получает верхние и нижние значения интервальной оценки, которые должны вычислить студенты. Результаты вычислений записываются в таблицу, аналогичную представленной выше. И, наконец, четвертое задание отведено на понимание взаимосвязей характеристик, вычислению коэффициентов корреляции и построению линейной регрессионной модели. Очень часто в таких расчетах студенты путают причину и следствие и получают неверные значения коэффициентов. Задача преподавателя – указать на ошибку и возможные ее причины.

Применение полученных контрольных значений упрощает техническую сторону проверки, и вместе с тем высвобождает время занятия на неформальный опрос понимания студентами сути полученных значений. Ведь, как известно, цель любых расчетов – понимание, а не числа [3, с. 12]. Например, получена точечная оценка асимметрии, и она отрицательна. Что можно сказать о форме распределения по такой оценке? Как можно убедиться, что выводы правильные? Мы можем, и не посмотрев в расчетные значения, убедиться в том, что отрицательное значение данной величины невозможно, потому что гистограмма явно смещена вправо. Или получен коэффициент корреляции близкий к нулю. Имеет ли смысл строить уравнение линейной регрессии, а может быть, по диаграмме рассеяния предположить другой вид зависимости? Очень часто студенты подходят к расчетам сугубо формально, не давая труда разобраться, что означают те или иные значения, полученные в результате расчета. Время, освобожденное от механической проверки, можно эффективнее потратить на дополнительное разъяснение трудных моментов, которых в математической статистике с избытком.

Подводя итог, можно отметить, что применение персонального подхода к преподаванию, которое проводится уже много лет, хорошо себя зарекомендовало. Индивидуальные задания, выполняемые даже для типовых задач, помогают студентам лучше усваивать знания, быть более мотивированными и организованными, не откладывать изучение материала на сессию, а работать равномерно в течение всего учебного семестра. Студентам интересно при освоении статистического моделирования провести самостоятельное исследование от сбора информации до ее обработки, а затем сделать выводы. Это повышает интерес к изучаемым понятиям, чего не

добиться, если использовать обычные таблицы цифровых значений, за которыми не стоит реального смысла. Проводится и будет проводиться в дальнейшем работа по созданию программ генерации вариантов заданий по всем разделам курса математики, чтобы улучшить и разнообразить банк задач, применяемых для индивидуальных заданий и повысить интерес студентов к преподаваемым предметам, так как только заинтересованность в получении знаний приводит к формированию стойких и качественных навыков, необходимых будущему специалисту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мусина М.В., Русакова В.А. Оценивание текущего рейтинга студентов при изучении математики при помощи индивидуальных заданий // Научные тенденции: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. М.: МНИФ «Общественная наука». 2017. № 12. С. 37–39.
2. Мусина М.В. Программа для расчета контрольных значений, выполняемых студентами лабораторных работ по статистическому моделированию / Свидетельство о гос. регистрации ПрЭВМ, рег. №2017618729 от 08.08.2017. М.: Роспатент, 2017.
3. Хемминг Р.В. Численные методы для научных работников и инженеров. М.: Наука, Физматлит, 1972. 400 с.
4. R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>

Об авторе.

МУСИНА Майя Васильевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшая математика ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г,Тверь, наб..А.Никитина, 22), e-mail: mvm-math@rambler.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ: КОЛЛЕКТИВНЫЙ ИЛИ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ?

И.В. Кривенко, С.Р.Испирян,

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь

М.О. Касерес,

МОБУ «Лицей №15», г. Вышний Волочек

Обобщены особенности коллективного исследовательского проекта в школе. На основе практического опыта руководства исследовательскими проектами школьников предложены аргументы в их пользу. Даны рекомендации по организации проектной деятельности в школе.

Ключевые слова: *черты проектной деятельности; коллективный исследовательский проект; индивидуальный исследовательский проект; работа в группе; познавательная деятельность.*

Выпускник школы должен быть готов к вызовам нашего и будущего времени. Есть такое английское слово – «multitasking», что переводится примерно, как «многозадачность». Это очень емкая, на наш взгляд, характеристика деятельного современного человека, призванного решать много задач в ограниченное время. Школьные учителя и преподаватели вузов должны дать обучающимся своеобразные «ключи для оперативного решения проблем». Такой задаче как нельзя лучше отвечает метод проектов.

«Проект в широком понимании – это способ деятельности, в ходе которой создается и вводится в использование что-то, чего ранее не

существовало (знание, изделие, услуга, зрелище, метод, и т. п.) или усовершенствуется что-то уже существующее» [3, с. 11]. В.С. Лазарев выделяет отличия собственно проекта от регулярно воспроизводимого процесса: фиксированные временными рамками начала и окончания; ориентацию на достижение четко определенной цели; уникальность; повышенную степень неопределенности конечного исхода, успеха. [4, с. 301]

Таким образом, отмеченные черты проектной деятельности наилучшим образом характеризуют будущее функционирование в социуме подрастающего поколения и, следовательно, должны формироваться еще в школе и в вузе. Тот же автор отмечает, что «овладение способами проектной деятельности – жизненная необходимость для каждого современного человека, поскольку это позволяет ему развить такие способности, которые нужны в любом деле. Какие именно способности? Прежде всего – это интеллект, умение решать интеллектуальные задачи» [3, с. 6].

Отметим, что при работе над индивидуальными исследовательскими проектами процесс познания учащихся происходит так же, как он совершается в деятельности ученого, изучающего мир – на основе опытов, наблюдений человек обобщает информацию, систематизирует ее и делает первичные выводы о закономерностях, выдвигает гипотезы и проверяет их экспериментально. К сожалению, в учебных заведениях такое происходит крайне редко и в связи с нехваткой времени, и просто потому, что подобное «правильное» познание просто не соответствует формату стандартного учебного процесса. Поэтому исследовательский проект – прекрасная возможность для ученика попробовать себя именно в научной деятельности.

Индивидуальный исследовательский проект школьников как метод развития мышления возник в 20-е гг. XX в. в США. Это наложило отпечаток индивидуализма на проектную деятельность.

В нашей системе образования под «исследовательским проектом» также понимается (и приветствуется) именно индивидуальный исследовательский проект, однако исследовательские работы учащихся не обязательно должны быть строго индивидуальными.

Г.В. Асмолов замечает, что одной из приоритетных целей образования на современном этапе развития общества ведущие педагоги и психологи считают *работу в группе*, т. е. «совместную деятельность, умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации» [1, с. 42].

При работе над коллективным проектом в ходе совместной деятельности формируются различные умения, которые будут востребованы в настоящем и будущем обучающегося. Например, такие: оказывать поддержку друг другу, устанавливать взаимопонимание и бесконфликтно работать ради достижения общей цели, устраивать эффективное обсуждение проблем, результатов и осуществлять обмен знаниями внутри группы для принятия решений; формулировать и принимать цели группы; принимать активность других участников и правильно реагировать на их нужды. В результате группа учится создавать проектные продукты, которыми смогут пользоваться другие люди [1, с. 47].

На основе многолетнего опыта выполнения исследовательских проектов по физике школьниками в лабораториях Тверского государственного технического университета [2, с. 136–141] нами сформулированы следующие аргументы в пользу коллективного исследовательского проекта и предложения по коллективной проектной деятельности.

Обучающимся интереснее работать в команде. Работая в коллективе, школьники учатся взаимодействовать для достижения результата. У членов группы, работающей над проектом, могут быть различные роли. Мы предлагаем заранее их распределить. Функции учащихся могут быть, например, такие: экспериментатор, теоретик, критик, снабженец (изыскивает оборудование), оформитель (создает презентации и делает фотографии), докладчик (выступает на конференции). Один человек может совмещать несколько обязанностей. Такое распределение ролей моделирует будущее взаимодействие в рабочем коллективе.

Групповая исследовательская деятельность имеет и свои недостатки. Например, возможно, что один учащийся будет работать менее активно, а затем также претендовать на лавры в случае успешного исследования. Отметим, что такие вещи происходят и в мире взрослых. Мы предлагаем пренебречь этим досадным явлением по следующим причинам. Во-первых, интересным познавательным процессом можно охватить большее число ребят, в том числе, приобщить к исследовательской работе более слабых учеников, которые смогут расширить свой кругозор и подтянуться в учебе. Во-вторых, пусть ребята учатся справляться с трудностями взаимодействия в социуме. В-третьих, если распределить и назвать функции членов команды заранее, будет ясна роль каждого. Здесь, конечно, необходимо мудрое руководство педагога.

Коллективные проекты предпочтительнее для учеников 7–9 классов, поскольку научный кругозор ребят еще узок, не все умеют четко формулировать, а тем более письменно излагать свои мысли, не представляют, что и как хотят делать, и многие еще недостаточно уверены в себе, нуждаются в дружеской поддержке, боятся публичных выступлений. Возможна, например, ситуация, когда замечательная работа оказывается плохо представленной на презентации. Участники коллективного проекта, получив ценный опыт, например, в 9 классе, в дальнейшем смогут более эффективно работать с индивидуальными проектами в 10 и 11 классах.

Работая над проектом, частной задачей которого является проведение эксперимента, школьник часто не может оценить достоверность полученных результатов. Для оценки достоверности требуется рассчитать погрешности измерений по соответствующим методикам и сравнить свои результаты с данными других исследователей. На этом этапе выполнения проекта, конечно, велика роль учителя, но если проект коллективный, то контроль группы и обсуждение результатов, на наш взгляд, помогут адекватной оценке, а также разовьют умение дискутировать и отстаивать свое мнение.

Следует признать, что индивидуальные и коллективные исследовательские проекты – это несколько разные виды деятельности и по глубине познания, и по объему работы. Поэтому мы предлагаем на школьных, городских и других

конференциях проводить отдельные секции для индивидуальных проектов, для коллективных проектов и для рефератов, так как углубленное изучение учебных дисциплин в любых формах является безусловно полезным и позволяет более эффективно готовить будущих студентов вузов.

А.В. Лазарев дает рекомендации учителям и учащимся по проектной деятельности [3; 5], где изложена деятельностная технология освоения учащимися способов постановки и решения практических и познавательных проблем. Отмечается, что на каждой стадии проектирования учащиеся будут решать наряду с предметными и учебные задачи. Действие измерения является базовым для решения разнообразных практических и исследовательских задач. Мы предлагаем для школьников 7–9 классов практические задачи, которые не являются индивидуальными или коллективными проектами как таковыми, но предполагают обучение школьника конкретным методам исследования. Приведем здесь некоторые примеры практических задач по физике.

1. Методы измерения теплофизических характеристик материалов.
2. Методы построения силовых линий электростатического поля и расчет напряженности электрического поля по картине силовых линий.
3. Измерение характеристик оптических систем.
4. Способы измерения температуры. Изготовление термопары.
5. Изучение момента инерции и способы его измерения.
6. Методы измерения вязкости жидкостей и газов.
7. Критерии качества фотоснимков и фотоаппаратов.

Такие задачи отнюдь не являются и рефератами, поскольку школьники при их решении осваивают конкретные методы измерения физических величин и способы обработки и интерпретации полученных результатов. Коллективный или индивидуальный проект будет уже следующим шагом ученика, овладевшего способами измерения каких-либо объектов.

Метод коллективных проектов способствует повышению эффективности образовательного процесса, поскольку охватывает большее число обучающихся, которые углубляют свои знания и увеличивают их объем, приобретают новые умения; школьники осваивают новые методы решения как познавательных проблем, так и проблем взаимодействия в группе, социуме; у большего числа обучающихся в классе формируется более высокий уровень потребности в познании, познавательной самостоятельности; создаются ситуации, при которых ученики имеют возможность проявить свои индивидуальные качества и способности к творчеству.

В заключение отметим, что коллективный исследовательский проект школьников имеет некоторые преимущества над индивидуальным в контексте развития умений, необходимых вступающему в самостоятельную жизнь в социуме человеку. Помочь в формировании таких качеств путем использования метода проектов – задача школы (в дальнейшем, вуза).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в ФГОС основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

2. Испирян С.Р., Касерес М.О., Кривенко И.В. Актуальные задачи теплофизики в индивидуальных научно-исследовательских проектах // Саморазвивающаяся среда технического университета: сб. тр. конф., Тверь, 10 февраля 2017 г., Тверь: Изд-во: ТГТУ, 2017. с. 136–141.
3. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для уч-ся 7–11 классов. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
4. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности// Вопр. образования. 2015. № 3. С. 292–307.
5. Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 39 с.

Об авторах:

КРИВЕНКО Ирина Валерьевна – кандидат физико-математических наук доцент кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» e-mail: *krivenko-irina@mail.ru*

ИСПИРЯН Светлана Рафаиловна – кандидат технических наук, доцент кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет», e-mail: *ispirian-tstu@mail.ru*

КАСЕРЕС Марина Олеговна – учитель физики высшей квалификационной категории МОБУ «Лицей №15» г. Вышний Волочек, e-mail: *mkaseres@rambler.ru*

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.Г. Милюгина, Ю.И. Сметанникова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлена авторская модель организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе. Описаны этапы реализации организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников. Представлен план самообразовательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: *самообразовательная культура, организационно-педагогическое обеспечение, учебная мотивация, младший школьник.*

Концептуальный переход современной России от парадигмы образования к парадигме самообразования – перспективное направление педагогической теории и практики. Феномен самообразования приобретает сегодня особое значение в контексте реализации принципа обучения в течение всей жизни, при котором основным субъектом планирования, организации, регулирования и осуществления образования выступает сам человек, а процесс образования перерастает в процесс самообразования.

Исследованию процесса самообразования, технологий и методов управления и самоуправления самообразовательной деятельностью посвящены работы В. Р. Алгушаевой, В. Л. Блиновой, П. П. Горностая, Н. В. Игошиной, Л. Н. Куликовой, Н. М. Миняевой и др. Однако научная проблема организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе до сих пор не решена. Поэтому мы поставили перед собой цель разработать педагогическую модель обеспечения самообразовательной культуры младших школьников.

Для разработки модели мы, вслед за А. Р. Крицкой [4, с. 72], выделили четыре основных направления обеспечения самообразовательной культуры школьников: 1) формирование основ самообразовательной культуры в урочной деятельности; 2) актуализацию межпредметных связей учебной деятельности; 3) развитие самообразовательной культуры во внеклассной и внешкольной деятельности; 4) формирование культуры самообразования в досуговой деятельности.

Перед тем как приступить к работе по названным направлениям, мы провели анализ внешкольной деятельности обучающихся 1-го класса МБОУ СОШ №7 г. Конаково, составив сетку занятости школьников в свободное время, чтобы понять, какими видами самообразования занимаются обучающиеся вне школы. Анализ внешкольной занятости показал, что из 25 обучающихся 17 человек (68%) занимаются в кружках и секциях; остальные 8 (32%) на тот момент нигде не числились. В ходе беседы с обучающимися и тестирования «Исследование учебной мотивации школьников» по методике М.Р. Гинзбурга [2] мы выяснили, к какой области относятся интересы каждого конкретного школьника. Интересы и уровень учебной мотивации многих обучающихся совпадали, поэтому было принято решение объединить их в группы.

По результатам комплексного анализа внешкольной занятости учеников, их входных работ, беседы и теста мы сформировали 7 групп обучающихся. Группа А состояла из 3 учеников: их уровень мотивации очень высокий, требуется минимальный уровень помощи со стороны педагогов и родителей, интересы схожи — в области математики, окружающего мира, космонавтики, активных видов спорта. Входные контрольные работы были написаны этими детьми практически безошибочно. В группы В и С вошли школьники с высоким уровнем мотивации. Школьники группы В (5 человек) увлекались танцами, пением в хоре, конструированием, им требовался низкий уровень помощи. Интересы школьников группы С (5 человек) были связаны с поделками, рисованием, шитьем, вязанием и лепкой из пластилина; им требовалась помощь среднего уровня. Группа D, состоящая из 3 учеников с нормальным уровнем мотивации, предполагает для себя средний уровень помощи; к ее увлечениям относится спорт. К группе E (6 человек) мы отнесли обучающихся с нормальным уровнем мотивации, которым требуется высокий уровень помощи; их интересы схожи с интересами группы В: танцы, пение, гимнастика; входные работы были со средним количеством ошибок. Группа F включает в себя 2 обучающихся, у которых сниженный уровень учебной мотивации, практически отсутствуют какие-либо увлечения или хобби; интересуют только компьютерные игры и просмотр видеороликов на планшете; входные работы написаны на минимальное количество баллов. Группу Z составил один ученик с низким уровнем мотивации, ничем не интересующийся, кроме игр в мобильном телефоне и на компьютере; школьник не ходит в кружки и секции, свободное время уделяет прогулкам.

Вся работа по организационно-педагогическому обеспечению самообразовательной культуры обучающихся осуществлялась в 3 этапа, включая

информационно-подготовительный (этап планирования), практический (этап организации), итоговый (этап контроля) [3, с.36]. Содержание этапов представлено в табл. 1.

Таблица 1

Этапы работы по организационно-педагогическому обеспечению самообразовательной культуры обучающихся

Этапы работы		
Информационно-подготовительный (этап планирования)	Практический (этап организации)	Итоговый (этап контроля): формы отчета обучающихся, подготовленные вместе с педагогом и родителями
1. Составить вместе с родителями список книг и периодических изданий для дополнительного чтения по выбранной теме (например, теме космонавтики)	1. Составить вместе с обучающимися план работы по самообразовательной теме или направлению	а) выступление на выбранную тему
2. Объяснить ученикам, что чтение дополнительной литературы влечет за собой оформление читательского дневника, в котором в дальнейшем будет представлена вся прочитанная обучающимся дополнительная литература и периодические издания	2. Разработать для обучающихся определенный алгоритм работы по теме или направлению самообразования.	б) представление проекта
3. Посетить вместе с обучающимися библиотеку	3. Начать с обучающимися работу по составленному плану и алгоритму	в) проведение ролевых игр
4. Действия педагога: показать в компьютерном классе возможности работы и поиска нужной информации в сети Интернет Действия родителей: в домашних условиях на ПК показать возможности работы и поиска нужной информации в сети Интернет	4. Разработать рекомендации, памятки для родителей обучающихся, подготовить и провести родительское собрание и консультацию по теме «Самообразовательная деятельность обучающихся»	г) проведение учебных экспериментов
5. Познакомить учеников с видами работ по самообразованию других младших школьников	5. Составить календарно-тематический план самообразовательной деятельности обучающихся	д) отчет о ведении читательских дневников и самообразовательных тетрадей
	6. Подобрать методы, приемы и средства развития самообразовательной культуры обучающихся	е) участие в научно-практических конференциях («Планета»)
	7. Создать презентацию в Microsoft PowerPoint по проблеме самообразования («Важность и необходимость самообразования для успешной сдачи ВКР в 4 классе»)	ж) участие в конкурсах

Чтобы активизировать участие родителей в процессе формирования самообразовательной культуры детей, было решено провести три родительских собрания на тему «Самообразовательная деятельность обучающихся» (по одному в каждом полугодии 1–2 классов). На повестке всех трех собраний были вопросы по подготовке, организации, помощи и контролю обучающихся в процессе их самообразования, в том числе: 1. История самообразовательной культуры; 2. Известные педагоги о самообразовании; 3. Ситуации, позволяющие направить ребенка в русло самообразования; 4. Трудности, которые могут возникнуть у вас на пути; 5. «Зачем нам это?», или результат, которого мы можем достигнуть; 6. Закрепление результата; 7. Самостоятельное освоение детьми новых знаний, индивидуальная самообразовательная траектория обучающегося.

Родителей необходимо известить также о проведении еженедельных консультаций на тему «Самообразовательная деятельность обучающихся». Для первичного анализа знаний родителей о процессе самообразования на первом собрании мы предложили им заполнить анкету № 1 (вводную, табл. 2).

Таблица 2

Анкета для родителей №1 (вводная)

Вопрос	Ответ
1. Чем для Вас является процесс самообразования ребёнка? Как Вы могли бы охарактеризовать данный процесс?	
2. Считаете ли Вы необходимым наличие процесса самообразования в жизни Вашего ребёнка? Почему?	
3. Какие именно занятия Вы считаете нужным включить в этот процесс?	
4. Готовы ли Вы помогать своему ребёнку в плане его самообразования в домашних условиях? Как? Каким образом? Сколько времени Вы готовы уделять на это?	
5. Как Вы расцениваете проблему самообразования ребёнка? Какие трудности, на Ваш взгляд, могут возникнуть при данном процессе конкретно у Вашего ребёнка?	

Для лучшего запоминания родителями правил качественно организованной самообразовательной деятельности обучающихся мы разработали вариант памятки «Как помочь ребёнку в его самообразовании» [1, с. 12], которую раздали на первом тематическом собрании. Образец памятки представлен в табл. 3.

Таблица 3

Памятка для родителей

Как помочь ребёнку в его самообразовании?
1. Помогите ребёнку определиться с темой самообразования. Выделите из многообразия тем те, изучение которых могло бы дать устойчивые положительные результаты. Определите актуальность данных тем, их перспективность и практическую значимость для повышения воспитательно-образовательного процесса.
2. Помогая ребёнку при подборе литературы на выбранные самообразовательные темы, помните, что просмотр оглавления книги, ее введения дает общее представление о замысле книги, делает чтение осмысленным и целенаправленным. Ответьте вместе с ребёнком на вопросы: Что мне известно по данной теме? Что хотелось бы узнать, исходя из предложенного в оглавлении содержания?

3. По мере чтения вместе с ребёнком выделяйте ключевые слова, выводы, суждения. Помогайте ребёнку делать в тетради записи наиболее важных мыслей, а также вопросов, которые возникают по мере ознакомления с источниками. Пользуйтесь справочниками, словарями и энциклопедиями, раскрывающими основные термины и понятия по самообразовательной теме вашего ребёнка.
4. Помогите ребёнку в составлении плана или схемы полученной при изучении материалов информации. План поможет в любой момент освежить в памяти прочитанный и изученный материал.
5. Представьте, «проиграйте» с ребёнком возможные ситуации и варианты практических действий по теме самообразования. Например, если ребёнок изучает тему «Кулинария», то можно использовать ролевые игры — дать ему возможность попробовать себя в роли повара (найти рецепт какого-либо блюда, изучить его ингредиенты, составить алгоритм по его приготовлению).
6. Самое главное — не ругайте своего ребёнка за неудачи во время процесса самообразования. Подарите ему возможность с интересом познавать этот мир, открывать для себя что-то новое. Возможно, в начале пути у детей будет большое количество ошибок, но ваша помощь и поддержка способны сделать из ребёнка маленького «исследователя».
7. Удачи вам!

Обучаться в процессе самообразования ученики будут по специальному плану самообразовательной деятельности, разработанному для каждой из групп. Структура рабочего плана самообразовательной деятельности представлена в табл. 4.

Таблица 4

План самообразовательной деятельности

<i>Четверть</i>	<i>Направления работы</i>	<i>Способы достижений</i>	<i>Анализ достижений</i>
I			
II			
III			
IV			

Пример плана самообразовательной деятельности группы А на 2016-2017 уч. год (1 класс) приведен в табл. 5.

Таблица 5

План самообразовательной деятельности группы А на 2016-2017 учебный год

<i>Четверть</i>	<i>Направления работы</i>	<i>Способы достижений</i>	<i>Анализ достижений</i>
I	Составление списка книг и периодических изданий по темам: «Математика», «Окружающий мир», «Космонавтика», «Спорт».	1. Помощь педагога, родителей; 2. Посещение библиотеки и выход в Интернет.	С помощью педагога и родителей был сформирован навык составления списка информационных источников (по алфавиту, по определенным темам). Состоялось посещение школьной и городской библиотек. Библиотекари подготовили интересные мероприятия («Книжкина неделя» в школьной и «Здравствуй, книга!» в городской), на которых ученики смогли познакомиться с каталогами библиотек, научились искать нужные книги. В компьютерном классе и дома на ПК обучающиеся освоили азы работы в сети Интернет.

II	1. Оформление читательского дневника. 2. Посещение школьной библиотеки. 3. Поиск нужной информации в сети Интернет. 4. Ведение читательского дневника.	1. Помощь педагога, родителей; 2. Посещение школьной библиотеки и выход в Интернет. 3. Заполнение читательского дневника 1 раз в неделю.	Педагог и родители оказали помощь при оформлении читательского дневника – научили ребят грамотно заполнять графы таблиц в дневнике (1. Дата прочтения; 2. Автор; 3. Название; 4. Чем понравилась книга?). Состоялось повторное посещение школьной библиотеки с целью закрепления навыков работы с книгой и информацией, в ней представленной. Библиотекарем была представлена выставка книг «Для юных читателей». В рамках кружка «Компьютерия» был проведен урок компьютерной грамотности. Организована и начата работа над читательскими дневниками, педагогом и родителями ведется контроль над еженедельным заполнением дневников.
III	Знакомство учеников с видами работ по самообразованию других младших школьников.	1. Мастер-классы на различные темы, проведенные школьниками 3 и 4 классов; 2. Просмотр читательских дневников учеников 2, 3, 4 классов.	Проведены мастер-классы на различные самообразовательные темы от обучающихся 3 и 4 классов. Состоялся просмотр читательских дневников учеников 2, 3, 4 классов, первоклассниками были отмечены интересные детали по оформлению дневников.
IV	Составить вместе с обучающимися план работы по самообразовательной теме или направлению.	1. Помощь педагога, родителей; 2. Оформление «Самообразовательной тетради».	При помощи педагога и родителей был составлен план работы по самообразованию учеников. Обучающиеся узнали, как заполнять «Самообразовательную тетрадь» (1. Дата. 2. Что нового я узнал? 3. Где мне это пригодится? 4. Примечания – картинки, наклейки, вырезки из статей журналов и газет, рисунки и т.п.). Оформление СТ происходило под контролем педагога, заполнение в дальнейшем будет под контролем родителей обучающихся и учителя.

Аналогичные планы самообразовательной деятельности созданы нами и для других групп (B, C, D, E, F, Z), с учетом характеристик и особенностей каждой.

Если самостоятельность каких-либо обучающихся в процессе самообразования будет расти, то необходимо дать им возможность отделиться от группы и заниматься по индивидуальному самообразовательному плану [1, с. 23]. На втором собрании родителям предлагается заполнить анкету №2 (основную, табл. 6). Анкета состоит из 3 вопросов, ответив на которые, родители смогут дать понять педагогу, насколько успешно, по их мнению, осуществляется процесс самообразования их детей.

Анкета для родителей №2 (основная)

Вопрос	Ответ
1. Помогаете ли Вы своему ребёнку осуществлять процесс самообразования?	
2. Как? Каким образом? Сколько времени на это у Вас уходит?	
3. По Вашему мнению, успешно ли на данный момент осуществляется процесс самообразования Вашего ребенка? Если есть трудности, то какие?	

Для проверки продуктивности нашей модели организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников целесообразно по окончании ее внедрения вновь провести с обучающимися беседу (с некоторыми изменениями в содержании вопросов) и тест «Исследование учебной мотивации школьников» по методике М. Р. Гинзбурга [2], а родителям предложить заполнить анкету №3 (заключительную, табл. 7), состоящую из 5 вопросов. Ответы на вопросы данной анкеты важно учитывать при решении вопроса о продуктивности модели организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся.

Таблица 7

Анкета для родителей №3 (заключительная)

Вопрос	Ответ
1. Чем на данный момент для Вас является процесс самообразования ребенка? Как Вы могли бы охарактеризовать данный процесс?	
2. Считаете ли Вы необходимым наличие процесса самообразования в жизни вашего ребенка? Почему?	
3. Какие именно занятия Вы считаете наиболее нужными в этом процессе?	
4. В процессе сопровождения, при формировании самообразовательной культуры ребенка, у Вас возникали серьезные затруднения? Если «да», то какие? (Если трудностей не было, поставьте прочерк)	
5. Ваши пожелания по улучшению действующей системы формирования самообразовательной культуры обучающихся.	

Если учебная мотивация школьников повысилась, расширился спектр интересов и увлечений, увеличилась доля самостоятельности в процессе самообразования и учебы в школе, а родители видят результат работы и готовы помогать обучающимся и в дальнейшем, можно сделать вывод о продуктивности созданной модели организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухлова Н. В. Организация самообразовательной деятельности учащихся. М.: ИГ «Основа», 2003. 67 с.
2. Гинзбург М. Р. Развитие мотивации учения у детей 6-8 лет // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. С. 36-45.
3. Кокоткина О.Б. Как организовать работу по самообразованию? // Дошк. воспитание. 2004. № 8. С. 36.
4. Крицкая А. Р. Некоторые концептуальные основы самообразования обучающихся // Вопр. филос. 2013. № 5. С. 70-75.

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры РЯсМНО ИПОСТ ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна – магистрант II года обучения направления «Менеджмент в образовании» ИПОСТ ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», учитель начальных классов МБОУ СОШ №7 г. Конаково, e-mail: krilovau.9595@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.И. Сметанникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Рассмотрены содержание, формы и методы организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников. Выделены основные направления организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников. Определены этапы работы по организационно-педагогическому обеспечению самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе. Выявлены способы самообразовательной деятельности на уровне начального образования.

Ключевые слова: *самообразование, самообразовательная деятельность, самообразовательная культура, организационно-педагогическое обеспечение, начальная школа, начальное образование, младший школьник.*

С точки зрения педагогики, процесс самообразования обязательно требует специального организационно-педагогического обеспечения. Данный процесс возникает не естественным образом, а лишь в результате специально организованного педагогического влияния и обеспечения. Самообразование является системным процессом [3, с. 104] и представляет собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимосвязи частей.

В систему самообразовательного пространства обучающегося (пока он находится в образовательном учреждении) включаются в той или иной степени следующие участники образовательного процесса: педагоги, психологи, библиотечные работники, педагоги дополнительного образования, родители. Организационно-педагогическое обеспечение формирования самообразовательной культуры школьников основано на взаимодействии педагогов и обучающихся, признании ученика субъектом образовательного процесса, создании ситуаций, в которых обучающийся переживает успех в познавательной деятельности благодаря собственной активности. Процессуальная функция раскрывается через акцентирование ценностных ориентиров культуры самообразования: самопознания, саморазвития, самореализации [10, с. 149].

Содержанием организационно-педагогического обеспечения является общение, которое выполняет компенсаторную, адаптирующую и аналитико-оценочную функцию. Первая компенсирует недостаток знаний и умений, в нашем случае – в области самообразования; вторая – применение знаний и умений в различных видах деятельности; третья – анализ и оценка самообразовательной деятельности. Реализация данных функций может

осуществляться с помощью управленческих действий планирования, организации, контроля.

Значительные возможности для формирования самообразовательной культуры младших школьников мы видим в формировании мотивации к самообразовательной деятельности. Исходным в реализации данного условия является побуждение обучающихся к образовательной самостоятельности, стимулирование их познавательной активности, формирование положительного отношения к самообразовательной деятельности, стремление к постоянному обновлению знаний. Необходимо создать для обучающихся условия, которые будут сконцентрированы на развитии интереса к формам и методам обучения, создании ситуаций успеха, практической значимости предметного содержания, оптимального соотношения теории и практики в содержании обучения.

Таким образом, самообразовательная культура младших школьников является закономерным результатом целенаправленно организованного процесса формирования ценностного отношения к самообразованию, признания обучающегося как субъекта образовательной самостоятельности, осознающего цели самообразовательной деятельности, необходимость овладения культурой самообразования.

Этапы развития самообразовательной культуры основаны на логически взаимосвязанных действиях: 1) *адаптационный этап* – осознание личностью потребности в знаниях, определение цели, направлений самообразования; 2) *этап накопления субъективного опыта* – деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний, направленная на удовлетворение его познавательной потребности: а) планирование процесса самообразования; б) определение средств и способов самообразования; в) непосредственная деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний; г) оценивание результатов деятельности, самоконтроль; д) определение новых целей; 3) *самообразовательный этап* – возникновение новой познавательной потребности, имея в виду удовлетворение ее путем самообразовательной деятельности [3, с. 106].

Взаимосвязь и взаимодействие этих этапов закономерно, так как призвано обеспечить обучение, воспитание и развитие обучающегося. Однако самообразование в период освоения образовательных программ имеет некоторые особенности (отдельные, т. е. отличные от образовательной, цель, задачи, способы деятельности, иерархичность форм проявления), что позволяет выделить его в отдельную систему.

На уровне начального образования целесообразно реализовать следующие способы самообразовательной деятельности.

1. *Целевая индивидуальная проектная деятельность*. Обучающийся выбирает интересную для него тему будущего проекта, находит по ней максимальное количество информации при помощи книг, журналов, газет, телевидения и сети Интернет, отбирает правдивые факты и оформляет все это в виде проекта, который в дальнейшем сможет представить на уроке по соответствующей теме.

2. *Целевой познавательный эксперимент.* Ученик самостоятельно проводит эксперименты различных видов (опыты со льдом, проращивание семян, языковые наблюдения). Выбор здесь зависит от интересов и увлечений школьника или связан с дополнительным заданием по теме урока.

3. *Целевое проблемное обучение.* Перед обучающимся ставится конкретная цель с определенными задачами, которую ему необходимо решить самостоятельно (возможна помощь учителя). Пути решения проблемы школьник выбирает сам.

4. *Ролевые игры* – один из интереснейших способов самообразования для младших школьников, который дает обучающимся возможность попробовать себя в роли врача, повара, садовода, водителя, полицейского, учителя и т. д. Например, школьнику дается такое задание: «Выясни, как работает сердце человека», «Узнай, какие растения в саду требуют наибольшего ухода», «Определи, какие ингредиенты нужны для выпечки ржаного хлеба» и т. п. Ученики выполняют данные задания самостоятельно и творчески подходят к выступлению на уроках.

5. *Целевая внеклассная самостоятельная работа.* Этот способ самообразования находит свое отражение во многих видах деятельности (занятия спортом, походы в библиотеку, занятия в школах искусств, участия в конференциях и т. д.). Например, в МБОУ СОШ №7 г. Конаково ежегодно с успехом проводится научно-практическая конференция «Планета», участие в которой принимают даже первоклассники.

6. *Формирование информационной культуры самообразования начального уровня.* Этот вид самообразовательной деятельности обобщает все предыдущие способы, так как все они включают поиск, обработку и представление информации. Обучающийся самостоятельно работает по выбранной или заданной теме и в конечном итоге представляет ее наиболее удобным для него способом (при помощи мела и доски, словесно, в виде фотографий или картинок для 1 и 2 классов, в виде презентации Microsoft PowerPoint для 3 и 4 классов и т.д.).

Развитие мотивации к самообразованию – не обособленный процесс, он обусловлен развитием мотивации к учению. Чтобы сделать на первых порах самообразование школьников управляемым со стороны учителя, нужно четко поставить основную цель – побудить обучающихся заниматься самообразованием. Следующими звеньями в программе комплекса действий педагога является выбор средств формирования стремления школьников к самообразованию и соответствующих умений, установление последовательности применения методических средств, их взаимодействия между собой с учетом индивидуальных особенностей личности, ее направленности, уровня умственного развития. Учителю важно регулярно получать информацию о протекании самообразовательной деятельности обучающегося, о ее направленности, о результативности. Эти сведения или подтверждают правильность действия учителя, или выступают сигналом о допусках им ошибках, о необходимости внести в свою работу соответствующие коррективы. Путем наблюдений, бесед и специально

созданных ситуаций во время уроков учитель может выяснить читаемость дополнительной литературы (ведение читательского дневника), выполнение заданий, активность участия в решении проблем и внесение дополнений на уроке, участие во внеклассной работе. Увеличивая долю самостоятельности ученика в познавательной деятельности, педагог постепенно переводит процесс его самообразования из управляемой системы в самоуправляемую.

Самообразование – открытый процесс, имеющий взаимосвязи не только внутри себя, между составляющими частями, но также испытывающий и оказывающий воздействия на другие процессы. Так, например, внешними воздействиями, оказывающими влияние на процесс самообразования, являются информационно-коммуникативные системы (неконтролируемый поток информации, требования информационного общества к уровню информационной культуры обучающегося) [4, с. 56]. Влияние вышеперечисленных воздействий может выводить процесс из состояния равновесия и изменять рассматриваемые параметры – самообразовательную компетенцию личности. В свою очередь, процесс самообразования также оказывает ответное и/или управляющее воздействие на окружение: информационно-коммуникативные системы переходят на качественно новый уровень развития, характеризующийся высокой предметной избирательностью, вариативностью способов работы с информацией.

Выбор содержания предмета самообразования осуществляется под значительным влиянием учебного процесса. Участвуя в учебном процессе, обучающиеся выражают свое отношение к нему. Усваивая определенное содержание обучения, они соотносят его со своими потребностями в самообразовании. В результате появляется конкретное мнение о роли и месте предмета самообразования, о его содержании. На этой основе у обучающихся складывается определенное представление о том, на что необходимо обратить дополнительное внимание, на чем сосредоточить свои усилия. У педагога обучающиеся могут получить информацию о дополнительных источниках для самообразования, рекомендации о способах приобретения определенных умений и навыков.

Средствами самообразовательной деятельности выступают: 1) интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, лежащие в основе умственной деятельности); 2) знаковые, языковые и вербальные (словесные) средства, в форме которых усваиваются знания, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт; 3) знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт личности. В.В. Давыдов и В.В. Рубцов считают, что способами самообразовательной деятельности могут быть репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия [6, с. 6].

Нельзя объединять в одно понятие самостоятельную работу и самообразование школьников (хотя перерастание самостоятельной работы в самообразование вполне возможно). Самостоятельная работа обучающихся – это работа, которая выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию и в специально отведенное для этого время. Самообразование

от самостоятельной работы отличается тем, что самостоятельную работу школьник выполняет по заданию учителя, а самообразованием руководит сам, согласно своим личным задачам.

Представим поэтапно содержание работы по организационно-педагогическому обеспечению самообразовательной культуры младших школьников:

1. *Информационно-подготовительный этап, или этап планирования:* изучение книг, периодических изданий, интересных школьнику для дополнительного чтения; оформление читательского дневника, в котором в дальнейшем будет представлена вся прочитанная обучающимся дополнительная литература и периодические издания, посещение библиотек, работа в сети Интернет, знакомство с видами работ по самообразованию других младших школьников (если это обучающиеся 1 класса, то их целесообразно ознакомить с работами 2 класса, если ученики 2 класса – с самообразовательной деятельностью 3 класса и т. д.).

2. *Практический этап, или этап организации:* составление вместе с учителем плана работы по теме или направлению, которую обучающийся или группа обучающихся избрали для себя (выбор упражнений, заданий, игр, опытов, тренировок и т. д.), разработка совместно с педагогом определенной схемы, модели или алгоритма по теме или направлению самообразования (например, в схеме должны быть отражены основные методы работы с книгой, при помощи модели ученик ориентируется во времени, отведенном на занятия самообразованием, а алгоритм поможет школьнику грамотно и четко действовать при обработке новой для него информации), разработка педагогом рекомендаций, памяток для родителей обучающихся, подготовка консультаций по теме «Самообразовательная деятельность обучающихся», составление календарно-тематического плана и подбор методов, приемов для развития обучающихся, разработка педагогом опросников для диагностирования обучающихся (например, тест «Исследование учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга»), создание презентации в Microsoft PowerPoint или видеоролика по проблеме, над которой работает педагог, участие в работе конференций, семинаров.

3. *Итоговый этап, или этап контроля. Формы отчета обучающихся:* выступления, проекты по выбранной теме, проведение ролевых игр, экспериментов, отчет о ведении читательских дневников, участие в научно-практических конференциях, конкурсах. *Формы отчета педагога:* презентация модели организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе, выступления на педагогических советах, методических объединениях, конференциях по обмену и обобщению педагогического опыта, мастер-классы, внедрение в педагогический процесс проектов, моделей, образовательных программ, ознакомление коллег с новинками методической литературы по теме самообразования. *Формы отчета родителей обучающихся:* выступления на уроках вместе с детьми, проведение ролевых игр и экспериментов при участии родителей, отчет о занятиях обучающимися самообразовательной деятельностью (время занятия, тематика, место, количество затраченных часов, использование инструментария и т. п.),

участие с ребенком в научно-практических конференциях, конкурсах.

Мы считаем, что наиболее продуктивно организационно-педагогическое обеспечение самообразовательной культуры младших школьников осуществляется при планировании и организации самообразовательной деятельности обучающихся с помощью педагога. Помимо педагогов, помощь в организационно-педагогическом обеспечении самообразовательной культуры в начальной школе могут оказать родители обучающихся. А. К. Громцева утверждает, что семья оказывает значительное влияние на развитие у ребёнка познавательного интереса, организует его деятельность в этом направлении, повышает мотивацию к самообразованию [5, с. 108]. Родители располагают большими возможностями вовлечения детей в различные виды самообразовательной деятельности.

Систематически, последовательно, целенаправленно воспитывая познавательные интересы школьников, повышая их мотивацию, поддерживая их стремление к самообразованию, родители формируют у них потребность в удовлетворении самим процессом познания, в постоянном приобретении и обновлении знаний, что оказывает положительное влияние на отношение школьников к учению, к самому процессу учебного труда. Таким образом, определяется место последнего, третьего, условия наиболее продуктивного организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников – контроля самообразовательной деятельности с помощью педагога и родителей обучающихся.

Основными условиями эффективной организации самообразовательной деятельности обучающихся мы считаем творческий, исследовательский характер работ; пробуждение потребности обучающихся к самообразовательной деятельности путем постановки перед ними учебных проблем; учет индивидуальных и групповых особенностей обучаемых, индивидуализация заданий их самообразовательной деятельности; организацию действенной помощи (3 меры помощи: высокая, средняя, низкая) и взаимопомощи; методический контроль за самообразовательной деятельностью и ее эффективную оценку [4, с. 54].

Многие учителя ошибочно полагают, что решить проблему самообразовательной деятельности учащегося может отведение большего времени на уроке на самостоятельную работу. Однако это далеко не так. Для решения данной проблемы целесообразно использование таких методов, как: 1) последовательная отработка у школьников активных действий, способов самообразовательной деятельности, усложнение форм самоконтроля и самооценки; 2) формирование на этой основе внутренней потребности в совершенствовании способов самообразовательной деятельности и далее – потребностей уже именно в самообразовании. Главной задачей педагога при формировании приемов самообразования является развитие активной учебной деятельности обучающихся при единстве ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки) [1, с. 9].

В учебное время формированию самообразовательной культуры обучающихся способствуют многочисленные упражнения и вопросы об анализе учебной деятельности, которые учитель может задавать в ходе урока.

Например, в начальной школе это может звучать так: «Давайте подумаем, какой должен быть результат нашей работы на уроке, каким способом мы предполагаем его достигнуть, есть ли другие способы достижения того же результата, сравни эти способы, выбери лучший из них». Данный способ состоит, в частности, в том, что, столкнувшись с задачей, школьник может мысленно представить себе строение или алгоритм своей предполагаемой дальнейшей деятельности по ее разрешению. На этой основе и складывается позднее индивидуальный план и стиль самообразовательной деятельности: учащийся осознает индивидуальные особенности своей деятельности, оценивает их, преобразует в связи с этими оценками и требованиями окружающих, вырабатывает свои индивидуальные и оптимальные способы самообразования [7, с. 22].

Систематизировав мнения исследователей, мы выделили 4 основных направления организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников.

1. *Формирование основ культуры самообразования школьников в урочной деятельности.* Самостоятельное выполнение школьниками каких-либо видов работ, при которых учащиеся ставят учебные задачи, выбирают учебные действия, производят самоконтроль и оценивание себя.

2. *Формирование межпредметных приемов учебной деятельности школьников.* Сюда относятся: а) приемы смысловой переработки текста, объединение его в крупные блоки, обобщение материала, схематизирование (одним из широкоизвестных примеров в обучении таким приемам является составление опорных конспектов по методу В.Ф. Шаталова); б) приемы культуры чтения (например, так называемого динамического чтения крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, план, тезис, конспект, общие приемы работы с книгой) [6, с. 6]; в) общие приемы запоминания: структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память; г) приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля; поэтапную проверку своей работы; д) общие приемы поиска дополнительной информации; е) приемы рациональной организации времени, трудных и легких устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и т. д.) [9, с. 110].

3. *Формирование культуры самообразования школьников во внеклассной и внешкольной деятельности.* Эти виды работ создают общую внутреннюю готовность, установку, мотивацию школьников к самообразованию. Сюда входит деятельность в различных кружках, секциях, выпуск стенгазеты, оформление выставки или классного уголка и т. д.

4. *Формирование культуры самообразования школьников в досуговой деятельности.* Посещение музеев, театров, выставок стимулирует развитие личности ребенка в целом и делает его открытым для самовоспитания. Здесь появляется возможность не только для общего самообразования, но и для самообразования эстетического. Кроме того, возникают условия для

осуществления не только индивидуальных, но и коллективных форм самообразовательной деятельности.

Конкретные виды работ по выделенным направлениям организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников должны обсуждаться на школьных педагогических советах, чтобы учителя и классные руководители знакомили с ними родителей (на родительских собраниях, в индивидуальных беседах), так как эффект от комплексной работы будет много выше.

Изучение научной и методической литературы позволило нам выявить следующие принципы, которые могут помочь при решении проблемы организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся в начальной школе: 1) нацеленность педагогов на воспитание мотива самообразования у обучающихся [1, с. 14]: школьник, немотивированный на самообразовательную деятельность, не будет ей заниматься в полной мере, с энтузиазмом и увлечением; любые методы и технологии, применяемые для немотивированных учеников, будут работать ограниченно, с давлением на обучающегося; 2) принцип опоры на индивидуальность [10, с. 142]: самообразовательная траектория обучающегося должна быть выстроена индивидуально или с учетом индивидуальных особенностей конкретного ученика; 3) отбор необходимой справочной и методической литературы: помощь в выборе литературы по самообразовательной теме никогда не будет лишней, так как ученик может потеряться в современном ассортименте книг, журналов, интернет-сайтов; 4) использование всех форм учебной, внеклассной и внешкольной работы [7, с. 159]: например, на уроках литературного чтения можно уделять несколько минут на чтение дополнительной литературы, на внеклассных занятиях занимать этим целые уроки, а во внешкольное время просить учеников оформить читательские дневники по прочитанным книгам; известно, что эффект от комплексного взаимодействия всех форм работ будет много выше; 5) семейное воспитание как составляющая организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры [5, с. 109]: родители развивают у ребёнка познавательный интерес, организуют и контролируют его самообразовательную деятельность, мотивируют к занятиям.

Способность обучающихся заниматься самообразованием – результат сотрудничества ученика, учителя и родителей. Сотрудничество проявляется в постановке целей и задач, составлении плана работы, коррекции, осуществлении в самом начале педагогического и родительского контроля, а потом уже самоконтроля своей деятельности учеником. Содержание, формы и методы организационно-педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся начальной школы каждый педагог выбирает сам, исходя из личных предпочтений и возможностей, индивидуальных характеристик обучающихся в классе и класса в целом, особенностей взаимодействия с родителями. В выборе форм, методов, средств и способов самообразования учитель свободен, однако в принятии решения о необходимости формирования самообразовательной культуры у школьников, выбор только один – самообразованию быть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. М.: Высшая школа, 1986. 128 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
4. Бухлова Н.В. Организация самообразовательной деятельности учащихся. М.: Основа, 2003. 67 с.
5. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
6. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3. С. 25–36.
7. Коган Л. Н. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалистов образовательных учреждений. СПб.: КАРО, 2001. 367 с.
8. Михайлов Ф. Т. Содержание образования и его идеальная форма // Изв. РАО. 2000. № 2. С. 4–14.
9. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
10. Щуклина Е. А. Теория самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. 1999. №5. С. 140–151.

Об авторе:

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна – магистрант II года обучения направления «Менеджмент в образовании» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», учитель начальных классов МБОУ СОШ №7 г. Конаково, e-mail: krilovau.9595@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.П. Цветкова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются вопросы использования в педагогическом процессе мультимедийных обучающих программ в процессе формирования первичных представлений о лексико-грамматических понятиях русского языка у детей дошкольного возраста; приводятся примеры интерактивных заданий.

Ключевые слова: *речевое развитие детей дошкольного возраста, лексико-грамматические ошибки, тематические группы слов, интерактивные технологии, цифровые образовательные ресурсы.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет особые требования к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, в частности, обеспечение цифровыми образовательными ресурсами, интерактивными дидактическими материалами, компьютерными обучающими программами. При этом указывается, что «развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной» [8, п. 3.3.4]. Образовательная область «Речевое развитие» в ФГОС ДО выделена в перечне основных, поэтому формирование и развитие лексико-грамматического строя устной речи детей данного возраста остается по-прежнему одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОУ.

Как правило, в основе нарушений лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста лежит «недосформированность операций выбора слов (номинации) и грамматического структурирования речевого высказывания (предикации)» [6]. На это указывают многочисленные лексико-грамматические ошибки в устной речи детей: замещение, смешение и унификация окончаний форм родительного падежа множественного числа имен существительных: *колецов (колец), ухов (ушей), санков (санок)*; использование падежных окончаний у несклоняемых существительных: *на пианине играли, в пальте жарко и др*; ошибки в образовании множественного числа имен существительных из тематической группы «Животные»: *у бабушки в деревне есть бараны, баранки и баранёнки*; неправильное образование форм повелительного наклонения глаголов: *искай (ищи), скакай (скачи) и др*.

В опытно-экспериментальных исследованиях было установлено, что педагогу недостаточно опираться в своей работе только на разнообразие речевого материала, так как ребенок присваивает лишь часть предлагаемых ему речевых средств, соответствующих его нуждам в общении. Важным фактором, «обеспечивающим установление адекватной связи слова с предметом, является наличие ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на этот предмет» [7, с. 118]. Эти изменения невозможны также без совершенствования работы по речевому развитию детей дошкольного возраста, так как этот период является сензитивным в усвоении родного языка, в развитии металингвистических способностей [5]. Следовательно, для развития и активизации в речи детей данного возраста лексико-грамматических понятий необходимо не только предлагать разнообразный речевой материал, но и ставить перед ними новые задачи общения, требующие использования современных (в том числе технических) средств обучения.

Таким средством, по нашему мнению, являются интерактивные технологии. В отличие от дидактических систем, где основой технологии обучения считается объяснение (монолог), интерактивное обучение базируется на диалоговой концепции, то есть направлено оно, прежде всего, на взаимодействие и взаимопонимание субъектов. Другими словами, «обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение» [1, с. 2].

В качестве примера используем комплект мультимедийных учебных пособий (интерактивных развивающих программ) из серии «Наглядное дошкольное образование». В разработке контента принимали участие европейские специалисты в области детского развития: педагоги, психологи и логопеды. Перевод и адаптация программ выполнены издательством «Экзамен-Медиа» [2; 3; 4]. Анализируемые мультимедийные учебные пособия представлены в виде интерактивных развивающих программ и предназначены для детей дошкольного возраста. Содержание программ полностью соответствует современным требованиям, которые определены ФГОС ДО: задания в них трансформируемые, полифункциональные и вариативные.

В пособиях отдается приоритет игровым методам работы с детьми, грамотно комбинируются групповые и индивидуальные задания и упражнения. Новизна и актуальность предложенного обучающего материала заключаются в системе подачи визуального ряда и его звукового оформления. Яркие иллюстрации, хорошо узнаваемые изображения помогают создать атмосферу игры и вовлечь ребёнка в активную речевую деятельность.

Обучающая цель данных программ направлена, в том числе, на формирование у детей дошкольного возраста интеллектуальной и психологической готовности к обучению в школе; развитие логического мышления, познавательных процессов и способностей. Задачи программ направлены на активизацию мыслительных процессов через игры, упражнения, задания на развитие творческого воображения. Рассмотрим некоторые из них.

«Смотри и говори» [3]. Эта интерактивная обучающая программа направлена на расширение и закрепление словарного запаса детей 5–7 лет, улучшение произношения и развитие коммуникативных способностей. В неё включено более 750 слов и выражений из русского языка, которые сгруппированы в тематические блоки, преимущественно связанные с лексическими темами. Часть тематических блоков посвящена различным частям речи. В каждом тематическом блоке есть два раздела: «Слова и выражения» и «Упражнения». В данной программе, помимо традиционных, есть оригинальные тематические группы слов: «Экзотические животные», «Сладости», «Спорт», «Календарь» и другие, а также значительно расширен блок слов по теме «Музыкальные инструменты». В словарную работу включены задания на рассматривание иллюстраций, прослушивание аудиозаписей, проговаривание слов, запись и воспроизведение голоса ребенка.

Приведем некоторые примеры (рис.1).



Рис.1. Игровое задание «Дом»

У данной программы есть и дополнительные возможности. Например, «Рабочие листы», где представлены задания как собственно графические, так и игровые задания обучающего характера: домино, пазлы, ориентирование, логические пары – а также задание на развитие мелкой моторики рук.



Рис.2 Игровое задание «День и ночь»

Так, например, детям предлагается раскрасить картинку таким образом, чтобы на одном был день, а на другом – ночь (рис. 2). Затем дети составляют рассказы-описания, подбирая противоположные признаки, сравнивая при этом обе картинки. Это один из примеров формирования у дошкольников первичных представлений о функции антонимов в русском языке.

Следует отметить и такой прием, как видеоупражнение «Чтение по губам», которое направлено на формирование правильной артикуляции и выработку правильного произношения слов. А видеоупражнение «Язык жестов» можно эффективно применять при работе со слабослышащими детьми – при этом соблюдается требование ФГОС о создании инклюзивной образовательной развивающей среды [8, п. 3.3.3].

Хорошим стимульным материалом при работе с детьми служат «Тексты аудиозаписей». В «Листах наблюдений» содержатся таблицы с перечнем слов, которые педагог может использовать для диагностики словаря, а также отмечать успехи ребенка в освоении слов по каждой тематической или лексической группе. Кроме того, такие задания пропедевтически снимают риск возникновения проблем, связанных с дисграфией и дислексией на школьном этапе обучения.

«Игры со Словами» [2] – эта интерактивная развивающая программа направлена на расширение словарного запаса и формирование первичных представлений о грамматических понятиях русского языка, при этом используются такие эффективные методы, как моделирование и мнемотехника. Упражнения разбиты на тематические блоки: «Названия предметов», «Ориентирование на клетке», «Сложные инструкции», «Цветные предметы» и др. Есть такое оригинальное задание, как «Эмоции» (рис. 3).



Рис.3. Игровое задание «Эмоции»

В мультимедийной программе «Игры со Словами» представлены также разнообразные упражнения на развитие и активизацию словаря: например, нахождение и называние предметов, различение форм существительных в единственном и множественном числе (рис.4).



Рис.4 Игровое задание «Кому что нужно»

Данная программа содержит в том числе разнообразные задания для читающих детей, что создает оптимальные условия для использования материалов программы для занятий с детьми с разным уровнем речевого развития. Программа может использоваться также в работе логопеда (дефектолога) для коррекции лексико-грамматических нарушений устной речи детей указанной возрастной категории.

Интерактивная развивающая программа «Шаг за Шагом» [4] предназначена для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4–6 лет. Содержание программы разделено на 4 раздела: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето». В программе соблюдается основной лексико-грамматический принцип подбора обучающего словарного материала, а концептуальный подход является оригинальным, авторским. Подобран хороший развивающий материал, относящийся к сезонным изменениям в природе, есть разработки детских праздников, задания на самостоятельное наблюдение детьми за процессами, происходящими при смене сезонов. Такие задания предполагают различные виды деятельности ребенка: элементарную классификацию, сравнение и противопоставление, моделирование и т. д. Пример задания, цель которого – выстраивание причинно-следственных связей, прогнозирование

развития сюжета с опорой на серию сюжетных картин – на рис. 5.



Рис.5. Игровое задание «Что изменилось?»

В дополнительных упражнениях предусмотрено изготовление поделок из различных материалов: их можно использовать в интегративных видах деятельности, совмещая развитие словаря с изодетальностью или технологией. Кроме того, все задания хорошо иллюстрированы, много звуковых оригинальных файлов (например, звуки дождя, звуки животных, насекомых и т. д.), которые можно использовать как дополнительные задания для развития фонематического восприятия детей дошкольного возраста.

Такие занимательные задания, на наш взгляд, помогают педагогу создавать в процессе образовательной деятельности игровую атмосферу, активизируя у детей познавательную потребность и формируя адекватную реакцию на различные условия выбора слова в зависимости от коммуникативной задачи и условий коммуникации. Проанализированные нами интерактивные развивающее пособия можно использовать в условиях ДОУ как на этапе организованной образовательной деятельности (ООД), так и в свободное от занятий время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе// *Dubna Psychological J.: Психол. журн. Межд. ун-та природы, общества и человека «Дубна»*, 2012, № 2, с. 1–18.
2. Дошкольное образование. Игры со Словами // *Интерактивное развивающее пособие для дошкольников*. Москва: Экзамен-Медиа, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://examen-media.ru/> (дата обращения: 01.04.2018).
3. Дошкольное образование. Смотри и говори// *Интерактивное развивающее пособие для дошкольников*. Москва: Экзамен-Медиа, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://examen-media.ru/> (дата обращения: 01.04.2018).
4. Дошкольное образование. Шаг за шагом// *Интерактивное развивающее пособие для дошкольников*. Москва: Экзамен-Медиа, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://examen-media.ru/> (дата обращения: 01.04.2018).
5. Макарова В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2011, 57 с.
6. Назарова Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000, 196 с.
7. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. Москва: «Педагогика», 1985, 208 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. «Об учреждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 11.03.2018).

Об авторе:

ЦВЕТКОВА Светлана Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры РЯсМНО ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: Tsvetkova.sp@tversu.net

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Н.Н. Седых

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается проблема инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду. На современном этапе развития инклюзивного образования возросло значение инклюзивной компетентности родителя в направлении гуманизации процесса обучения детей с ОВЗ.

***Ключевые слова:** ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), родительская инклюзивная компетентность, инклюзивное образование, образовательная среда, образовательный маршрут ребенка с ОВЗ, социально-психологическая инклюзия.*

Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что инклюзивное образование детей с ОВЗ требует от родителей высокого уровня компетентности в вопросах его сопровождения.

Цель статьи – в определении уровня сформированности инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду и разработке структурно-функциональной модели подготовки родителей детей с ОВЗ к осуществлению деятельности по сопровождению инклюзивного образования и социально-психологической инклюзии.

В соответствии с целью нами были определены следующие задачи:

1. Анализ литературных источников для понимания сущности «родительской компетентности» с позиций различных подходов и выделение структурных компонентов родительской компетентности.

2. Изучение нормативно-правовой базы инклюзивного (интегративного) образования.

3. Изучение исторических аспектов развития инклюзивного образования в России и за рубежом.

4. Знакомство с психолого-педагогическими технологиями работы с родителями и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в условиях образовательной интеграции.

5. Подобрать комплект инструментов для первичной и комплексной оценки уровня сформированности инклюзивной компетентности родителя, как условие интеграции ребенка в образовательную среду.

6. Сформировать экспериментальную группу из родителей (законных представителей детей с ОВЗ), принимающих активное участие интеграции ребенка в образовательную среду.

7. Изучить уровень сформированности инклюзивной компетентности родителя в условиях образовательной среды.

8. Разработать структурно-функциональную модель комплексной поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, необходимую для эффективного сопровождения образовательного маршрута ребенка.

В процессе исследования будут использованы следующие методы: анализ нормативно-правовых документов, литературных источников; подбор комплекта инструментов для первичной и комплексной оценки уровня сформированности инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду; анкетирование родителей детей с ОВЗ; беседа (методом сбора информации на основе словесной коммуникации: она является разновидностью опроса и представляет собой сравнительно свободный диалог исследователя с испытуемым на определенную тему) [2, с. 134]; метод эксперимента, тестирования (диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, адаптированная Н.Н. Перетолчиной в 2007 г. по выявлению неблагоприятных факторов в проблемных ситуациях у законных представителей детей с особенностями в развитии), (методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Л. Бадоева, в которой опрашиваемые оценивают свое отношение к различным факторам, влияющим на удовлетворенность трудом или осуществляемой деятельностью, по семибалльной шкале: «очень удовлетворен» (+ 3 балла); «в основном удовлетворен» (+ 2); «скорее удовлетворен» (+ 1); «и удовлетворен, и нет» (0); «скорее не удовлетворен» (- 1); «в основном не удовлетворен» (- 2); «совершенно не удовлетворен» (- 3). [6]), моделирования; прогнозирование, систематизация и обобщение фактов; изучение и обобщение опыта подготовки родителей к осуществлению сопровождения инклюзивного образования ребенка.

Опытно-экспериментальная работа будет проводиться на базе школы-интерната № 4 г. Казани и школы-интерната № 20 г. Иркутска в инклюзивных группах. Возрастная группа детей с 11 до 15 лет, участвующих в исследовании, составляет 22 человека. Группа родителей (законных представителей детей) – 37 человек.

Исследование планируется проводить в три этапа:

1) подготовительный этап – необходимо провести анализ современного состояния исследуемой проблемы в научной литературе и практике; разработка программы методики исследования;

2) основной этап – разработка и внедрение структурно-функциональной модели комплексной поддержки родителей в осуществлении деятельности по сопровождению образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании; проведение опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности данной модели;

3) заключительный этап – осуществление систематизации, осмысление и обобщение результатов исследования; уточнение теоретических выводов; осуществление обработки и оформление полученных результатов исследования.

Структура представленной модели комплексной поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, включает в себя модульное сопровождение и научно-методическое обеспечение. Модульное сопровождение представлено следующими компонентами: медико-биологическим, психолого-педагогической диагностики развития детей и подростков с нарушениями здоровья, медицинской реабилитации нарушений у детей и подростков с ОВЗ,

психолого-педагогической коррекции нарушений у детей и подростков с ОВЗ и социально-психологической реабилитации.

Модель направлена на формирование готовности родителя к сопровождению своего ребенка, в которой происходит совершенствование его компетенций, представляющих собой систему новых знаний и опыта в области реабилитации, педагогики и психологии, и являющаяся гарантом повышения качества участия родителей в сопровождении инклюзивного образования ребенка с ОВЗ.

Одна из важных характеристик инклюзивного образовательного пространства – множественность субъектов (полисубъектность), которыми являются учащиеся (дети с особыми образовательными потребностями, в том числе с особенностями психофизического развития (ОПФР); дети с типичным развитием), их родители и другие специалисты, образовательной среды. Каждый субъект имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и относится к ценностям инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ.

Важным фактором, влияющим на эффективность инклюзивного образования, а также на психологический комфорт всех участников образовательного пространства, являются родители [1, с. 17]. При этом следует помнить, что успешность интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную среду зависит не только от педагога, но и от родителей, а именно от их умения объединить семью и школу в решении задач обучения, воспитания, социализации на основе общих ценностей [16, с. 134]. Характер этого взаимодействия определяется личностными, социальными и профессиональными позициями каждого участника, с одной стороны, а также продуманностью деятельности педагога по организации работы с родителями, их педагогического сопровождения – с другой. Это требует определения содержания работы педагога с родителями в формировании их родительской компетентности, эффективных партнерских взаимоотношений, обозначения «полей» их социально-профессионального партнерства, обусловленного компетенциями каждого, определения способов взаимодействия и границ ответственности [15, с. 382–389].

Очевидным становится, что эффективность инклюзивного образования обеспечивается не простой совокупностью компетентностей его субъектов, а созданием условий сообъединения компетентностей субъектов образовательного пространства, результатом которой может стать их взаимоусиление и приобретение нового качества. Создание таких условий предполагает фокусирование внимания на сущности «родительской инклюзивной компетентности», обусловленной спецификой инклюзивного образовательного пространства.

Анализ литературных источников свидетельствует о понимании сущности «родительской компетентности» с позиций различных подходов:

1) когнитивного: как знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности родителя (Н.Ф. Талызина); знания, умения и опыт родителей в области интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную среду [8; с. 25];

2) деятельностного: как интегральная характеристика, определяющая

способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей (А.П. Тряпицына); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения [3, с. 31; 5, с. 34–42];

3) компетентного: как «способность родителей организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков» [4]; «совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и позволяют успешно выполнять функции социализации ребенка в процессе семейного воспитания» [10, с. 200].

Поэтому, в общем виде понятие родительской компетентности может быть определено как способность (наличие знаний, умений, опыта – «владение способом») и готовность (намерение, эмоциональное состояние, настроенность) решать возникающие задачи общения и взаимодействия в различных субъектных системах (родитель – ребенок, ребенок – родитель, ребенок – ребенок и т. д.). Значит, речь идет о владении комплексом компетенций, основанных на знаниях и умениях их актуализировать в соответствии с социальной или учебной ситуацией.

В структуре феномена родительской компетентности традиционно выделяют следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [11, с. 100]; мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-рефлексивный [8, с. 35]; мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный [9, с. 93–98]; компетентностный опыт, выделенный А.В. Хуторской в структуре родительской компетентности [14, с. 23–35].

Условия инклюзивного образования дополняют содержание каждого компонента родительской компетентности специфическими характеристиками, обусловленными особенностями состава и характером взаимодействия его субъектов, а также содержанием решаемых социально-психологических, социально-средовых и педагогических задач.

Анализ научно-практической литературы позволяет выделить следующие структурные компоненты инклюзивной родительской компетентности: когнитивный (знания о сущности инклюзивного образования, его ценностях, общих и особенных качествах личности различных детей); эмоциональный (принятие различных особенностей детей, условий инклюзивного образования) [7, с. 107–113]; коммуникативно-коммуникативный (способы и приемы поведения, общения, взаимодействия).

В инклюзивном образовательном пространстве формирование родительской инклюзивной компетентности следует рассматривать как условие интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную среду. При этом необходимо учитывать, что категория родителей неоднородна и не всегда гармонична по характеру отношений, складывающихся внутри родительской

общности класса, что проявляется в несовпадении позиций, запросов, требований к образовательным результатам [12, с. 65–70].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что процесс «присвоения» и «активизации» социальных ценностей и смыслов базируется на стартовой готовности личности и проходит путь от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию [13, с. 24–29].

Обозначенная структура родительской компетентности позволяет определить содержание, выявить вероятностные каналы и формы эффективной работы по ее формированию, детерминируемые поставленными задачами, инклюзивными компетенциями родителя, планируемыми результатами. Одной из таких форм является коррекционно-развивающее занятие, занятие-практикум, занятие социально-средовой или социально-бытовой ориентации, тренинг, сущность которых трактуется как способ личностного развития, развития творческих способностей и потребностей человека, процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением, а также форма обучения и воспитания, цель которых – развитие компетентности межличностного поведения и общения (С.С. Кашлев, М.М. Левина, Г.К. Селевко). Представленные формы занятий и в целевом, и в методическом отношении оказываются конгруэнтной формой работы, позволяющей развивать родительскую инклюзивную компетентность, с одной стороны, и формировать профессионально-педагогическую компетентность – с другой.

Таким образом, формирование инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду школы-интерната в настоящее время остается одной из главных проблем системы образования. Внедрение в процесс образования нового направления «инклюзивное образование» для всех остается неопределенной точкой, которая ставит перед педагогами, родителями конкретные цели и задачи, но условий для полноценной реализации недостаточно.

Родители, как и педагоги порой недостаточно компетентны в обучении типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями, так как опыт работы показывает, что они работают только с одним контингентом детей, одного уровня развития и возраста. А новая система образования предлагает им совершенно иные условия, к которым надо не только адаптироваться, но и выбрать правильный путь обучения, воспитания, учитывая особенности всех детей без исключения.

Вопросы дальнейшего изучения заявленной темы и сформулированные в задачах, будут продолжены. Это первый шаг в этом актуальном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
2. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. 3–5-х курсов пед. вузов по спец. «031000 – Педагогика и психология». Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. 134 с.
3. Гладкова Ю.А. Дифференцированный подход к повышению психолого-педагогической культуры семьи в условиях дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 31 с.

4. Евдокимова М.А. Дефицит социально-психологической компетентности как фактор депривации родительской компетентности // Ассоциация супервизоров. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.victimolog.ru/index> (дата обращения: 27.02.2018).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Лапп Е.А. Интеграция общего и специального образования: региональный контекст: итоги проекта «Включенное образование – стратегия образования для всех» // Социальная педагогика. 2010. № 5. С. 107–113.
8. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: интернет-журнал. 2010. № 9. С. 25.
9. Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-н/Д.: ИПО ЮФУ. 2013. № 2. С. 93–98.
10. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук, Чебоксары, 2009. 200 с.
11. Ткаченко Е.В. Примерное содержание программ дополнительной подготовки в области инклюзивного образования: для педагогических работников и родителей / науч. ред. Ткаченко Е.В. М.: АНО Центр ИРПО, 2010. 100 с.
12. Худоренко Е.А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии // СОЦИС. 2010. № 9. С. 65–70.
13. Хуснутдинова З.А., Мустаев А.Ф., Саитгалиева Г.Г. Образование и социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья. // Пед. журн. Башкортостана. 2012. № 1 (38). С. 24–29.
14. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула, 2008. с. 23–25.
15. Чурсина А.А., Жилкина О.А. Проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в области инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. М., 24-26 июня 2015. с. 382–389.
16. Шипицына Л.М. Кейс ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции: специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах / пер. с англ. О.Н. Деряевой. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1998. с. 130 с.

Об авторе:

СЕДЫХ Наталья Николаевна – аспирант 1 курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; преподаватель общеобразовательных дисциплин ГБПОУ «Тверской торгово-экономический колледж» г. Тверь, e-mail: delfin-s@mail.ru (научный руководитель – д-р психол. наук, д-р пед. наук, проф. Ю.А. Клейберг).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В.В. Искусных

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проанализированы проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения молодежи на фундаменте имеющейся научной литературы. Раскрыты понятия «девиантное поведение», «социальная профилактика», «социально-психологическая профилактика» сущность деятельности социальных служб по профилактике и коррекции девиантного поведения молодежи.

Ключевые слова: *молодежь, девиантное поведение, профилактика и коррекция.*

Постановка проблемы. Девиантное поведение молодежи является актуальной, современной и полиаспектной проблемой. С начала двадцатого столетия в подростковой среде наблюдается динамика геометрической прогрессии роста числа молодых людей с девиантным поведением и с имеющимся разнообразием форм проявления девиации. Как правило, молодые люди имеют достаточно возможностей для принятия самостоятельного решения и выбора модели социально-одобряемого поведения. Основная часть молодежи имеет необходимое количество информации о понимании моральных, культурных, духовных ценностях общества. Они, как правило, знают, чего от них ожидает старшее поколение и какие социальные требования предъявляют им окружающие. Очень часто в ситуациях, в которых необходимы принятие решения или выбор модели поведения, преобладают личные потребности, желания и чрезвычайно негативные примеры для подражания. В полной зависимости от возраста и уровня развития как общего, так и социального, а также от особенностей возраста, молодые люди не способны заранее предвидеть последствия опасного поведения и принять ответственное решение в противодействии этому поведению.

Абсолютность проблемы девиантного поведения молодежи в окружающем нас мире непосредственно взаимосвязаны с основными вопросами ее профилактики и коррекции. Для плодотворного осуществления превенции девиантного поведения молодежи необходима систематическая работа по коррекции отклонений в поведении молодых людей, системный анализ предпосылок, факторов, являющихся условием девиантного поведения.

Цель исследования: проанализировать деятельность социальных работников по применению форм профилактики отклоняющегося поведения молодежи.

Результаты теоретического анализа проблемы.

Девиантное поведение (лат. *Deviatio* – отклонение) – система действий и поступков людей, социальных групп, противоречащие социальным нормам или признанным в обществе шаблонам и стандартам поведения: тинейджер не придерживается требований общественно-социальной нормы, отдает предпочтение супротивному от нее варианту поведения в определенной ситуации, что приводит к дислокации степени взаимодействия личности и общества; основные детерминанты – конфликт интересов, ценностей, нетождественность потребностей, искажение способов их удовлетворения, недостатки воспитания, жизненные неудачи и просчеты [12].

Субстанциональным показателем девиантного поведения является деривация в ту или иную сторону с различной силой от поведения, которое определяется как разумным. Неизвращенное или гармоничное поведение является показателем: 1) уравновешенности психических процессов (на уровне свойств темперамента, типа высшей нервной деятельности); 2) адаптивности и самореализации (на уровне характерологических особенностей); 3) духовности и самореализации (на личном уровне). Подобно тому, как норма поведения основывается на этих трех основных показателях, так и аномальность и девиации основаны на изменениях, отклонениях и нарушениях их параметров.

Имеются различные психологические классификации отклоняющегося поведения. Так, Ю.А. Клейберг, в зависимости от результата и степени социального одобрения, выделяют три группы девиаций: 1) деструктивные, социально неодобряемые (социальная патология): алкоголизм, наркотизм, суицид, преступность и др.; 2) позитивные (социальное творчество): все виды творческой деятельности (художественная, научная, литературная, спортивная и др.); 3) социально-нейтральные (социальный паразитизм): бродяжничество, попрошайничество, побеги из дома и др. [4; 5].

Изучение девиантного поведения молодежи, осмысление накопленного опыта его профилактики и коррекции нашло отражение в трудах современных отечественных исследователей Я.И. Гилинского, В.Н. Кудрявцева, Ю.А. Клейберга, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских [7], В.Д. Менделевича, Л.Б. Шнейдер, а также зарубежных исследователей А. Бандуры, И. Богданова, В. Полищук [12], А. Айхорна, К. Роджерса и др.

Накопленные знания о девиантном поведении предоставляют возможность аргументировать, что проблема имеет чрезвычайно замысловатую и значимую форму социального поведения личности, детерминированную системой взаимно переплетенных факторов, массивов информации и научных трудов, накопленных в различных дисциплинах: социологии, медицины, биологии, психологии, педагогики.

Обобщение предпосылок образования девиантных демонстраций в поведении юношей и девушек подтверждают существование комплекса социально-психологических факторов, создающих условия их возникновения. Это: неполная семья, приемные дети, недостатки воспитания (гиперопека, «оранжерейное воспитание» или повышенная ответственность и жестокое обращение), а также переходный возраст, который рассматривается не только как физиологическая трансформация, обусловленная половым созреванием, но и психологическая, как процесс вхождения ребёнка в социальную взрослую жизнь. В результате такой метаморфозы обнаруживаются явное протекание подросткового кризиса, деформация идентичности, снижение самооценки, социальная изолированность. Следовательно, причины девиантного поведения молодёжи следует искать в нарушениях процесса его социализации [6; 9].

Л.С. Выготский считал подростковый возраст нетождественностью трех точек созревания: «Половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования». Он указал типичные черты подростка: интерес к своим переживаниям, неудовлетворенность внешним миром, уход в себя, появление чувства исключительности, стремление к самоутверждению, конфликт себя с окружающими [1]. Таким образом, юноши и девушки, продуцирующие девиантное поведение, являются внутренне неуверенными личностями, которые не склонны к ответственным поступкам, зависят от внешних воздействий, сосредоточены на материальных ценностях и существуют исключительно в настоящем.

Различают четыре вида девиантов: 1) асоциальный – стойкая внутренняя

ориентация на преступный характер удовлетворения собственных потребностей; ассоциация себя с конкретной преступной группой; 2) неустойчивый – несформированность внутреннего мира; взгляды о значимости моральных ценностей находятся в стадии формирования; преступные или антиобщественные действия совершаются под влиянием сложившихся обстоятельств, или под воздействием окружения; 3) социальный – высокий уровень правосознания, наличие раскаяния по поводу своих поступков, поведенческая активность основывается на субъективном признании невозможности принципиально изменить то, что отныне считается своей судьбой; 4) случайный – склонность больше к единичным девиантным поступкам, к несистематичности девиантного поведения, что является, как правило, последствием влияния неблагоприятных социальных внешних условий (например, алкоголя) [11].

В.Д. Менделевич [10] определяет пять типов девиантного поведения в зависимости от способов взаимодействия с реальностью и нарушением общепринятых норм общества: делинквентный (асоциальный и антисоциальный); адиктивный; патохарактерологический; психопатологический (обусловлен гиперспособностями). Вариации злоумышленного (криминального) поведения человека демонстрирует делинквентное поведение – отклоняющееся поведение, в крайних своих проявлениях является уголовно наказуемым поступком. Отличие делинквентного от криминального поведения находится в тяжести нарушений и выраженности их противообщественного характера [10].

Аддиктивное поведение является типом девиантного поведения с формированием направления к бегству от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [10].

Под патохарактерологическим типом поведения понимают поведение, предопределяющее противоестественные изменения характера, сложившиеся в процессе воспитания, расстройства личности (психопатии) [10].

Психопатологический тип девиантного поведения базируется на психопатологических симптомах и синдромах – проявлениях тех или иных психических расстройств или заболеваний [10].

Нестандартным типом отклоняющегося поведения считают девиации, предрешающие гиперспособности человека. Отклонение в сторону талантливости часто сопровождается девиациями в обычной жизни [10].

И.С. Кон отмечает, что какими бы разными ни были формы девиантного поведения, они взаимосвязаны [3]. Употребление алкоголя, наркотических средств, агрессивность и противоправное поведение образуют единый раздел, так что вовлечение молодых людей в один вид девиантных действий повышает вероятность вовлечения и в другой.

В поисках решения наметившейся проблемы отклоняющегося поведения молодежи необходимо ответить на вопрос: каким образом можно воздействовать на эту социальную группу людей?

Нынешнее представление о профилактике девиантного отклонения,

вероятно, послужит ответом, который предлагает переход от административно-репрессивных мер к глобальной медицинской, психологической, педагогической и социально-правовой поддержке и содействию подросткам группы общественного риска, к проектам социального восстановления и исправлении поведения подростков с отклонениями в психическом и социальном развитии, социальной адаптации. Профилактика (греч. *prophylaktikos* – предохранительный) – это обоснованные наукой и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных столкновений у отдельных индивидов и групп риска, направленных на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья нации, содействие в достижении поставленных целей и раскрытии внутренних потенциалов [8].

В общенаучной публицистике, представления о «социальной профилактике» и «социальной превенции» используется как равнозначные по смыслу выражения.

Социальная превенция – это раздел направления, изучающий природу возникновения отклоняющегося поведения с позиции системного подхода разных дисциплин, включая личностные, социальные, психологические, педагогические факторы, обуславливающие зарождение отклонений от общественных норм и понятий. [13]. Характерной неординарной отличительной чертой социальной превенции является то, что она специализируется на предотвращении собственно девиантного поведения. Поэтому сам термин «социальная профилактика» гораздо объемней и включает в себя «социальную превенцию».

Социальная профилактика интерпретируется преднамеренной, адресной, социально-организованной деятельностью по пресечению недопустимых общественных, психологических, педагогических, правовых и других проблем для достижения желательного эффекта. Предполагает решение еще не проявившихся проблем воспитания у молодых людей. Вследствие этого, ряд мер предпринимаются задолго до их появления, а также профилактические меры проводятся в отношении уже возникшей проблемы и предостерегают от образовании новых. [14]. Р.В. Овчарова придерживается толкования понятия «социальной профилактики» как профилактической деятельности, приводимой в исполнение на уровне государства через систему требований повышения качества жизни, уменьшения факторов социального риска, разработки условий для реализации принципа социальной справедливости [11].

Под социальной профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые поступки, направленные на сохранение, поддержание и протекцию достойного уровня жизни и здоровья людей; способствование им достижений поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов. Ее можно сформулировать в системе мер, направленных на решение определенной задачи: профилактики девиантного поведения молодёжи, профилактики страхов в среде образования и т. д. [14]. Профилактические мероприятия необходимы и ценны во всех сферах жизни общества.

Еще один из способов воздействия на девиантное поведение подростков – это социально-психологическая профилактика, которая оговаривает систему мероприятий, направленных на выявление и предупреждение явлений дезадаптации подростков / воспитанников в образовательных учреждениях, содержащую в себе разработку и внедрение профилактических программ. В процессе превенции изучаются причины образования девиантного поведения подростков; применяются методы, которые ориентированы на профилактику отклоняющегося поведения юношей и девушек, привлекаются различные специалисты (классный руководитель, социальный педагог, школьный психолог, инспектор по делам несовершеннолетних) [2; 6].

Таким образом, проблема социально-психологической профилактики девиантного поведения подростков является в настоящее время одной из важнейших, а создание единой концепции социально-психологической профилактики подростков – актуальной задачей педагогической и психологической теории и практики.

Решение проблемы девиантного поведения возлагается на социальные службы, являющиеся организациями, предназначенными для оказания социальных услуг и помощи гражданам и иным социально незащищенным группам населения. Социальные службы могут создаваться государственными органами власти, органами социальной защиты, общественными, религиозными заведениями, а также частными лицами, занимающиеся коммерческой деятельностью. Учреждения и предприятия, учредителями которых являются благотворительные, общественные или религиозные организации, пользуются льготами по налогообложению в порядке, предусмотренном налоговым законодательством РФ [15].

Выводы. Нами были исследованы теоретические аспекты проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения молодежи на основе современной научной литературы.

Социально-психологическая профилактика является наиболее эффективной в профилактико-коррекционной работе, особенно в форме воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах. Считается целесообразным специалистам социальных служб уделять больше внимания именно формам социально-психологической профилактики, активно внедрять их в свою деятельность в рамках программы коррекции девиантного поведения молодежи. Коррекция девиантного поведения молодежи является сложным социально-психологическим комплексом последовательных, взаимосвязанных шагов, направленных на регулирование ценностных ориентаций, мотиваций, установок и поведения личности.

Необходима государственная стратегия, концепция, направленная на повышение уровня жизни, укрепление нравственности взрослого населения и подрастающего поколения. Должна оказываться значительная государственная поддержка образовательным и воспитательным программам. Необходимо пропагандировать добро, любовь и духовность. Только объединив все усилия и средства, можно ожидать кардинальных перемен в поведении подростков с девиантным отклонением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педология подростка: собр. соч.: в 6 т. М., 1984.
2. Воробьева К.А. Профилактика агрессивности в подростковой среде // Воспитание школьников. 2013. № 6. С. 55–61.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
4. Клейберг Ю.А. Девиантология. Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007.
5. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения: монография. М.: Изд-во МПСУ. 248 с.
6. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение и проблема личностной неопределённости / Сегменты социально-педагогической сферы: монография. Ч. 3: в 2 т. Т.1. Коломна, 2015. С. 161–178.
7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990. 224 с.
8. Курбатов В.И. Социальная работа. Ростов н/Д: «Феникс», 1999. 576 с.
9. Львова М.В. Социально-психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2000. 204 с.
10. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
11. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ «Сфера», 2005. 480 с.
12. Полищук В.М. Жизненные кризисы личности: учеб.-метод. пособие. Глухов: РВВ ГНПУ, 2005. 98 с.
13. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 336 с.
14. Салтыкова Ю. Профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних в условиях крупного города. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.childpsy.ru/index.php?view=articles&item=2407&cat=&full=yes&print=yes>
15. Словарь-справочник по социальной геронтологии. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003, 208 с.

Об авторе:

ИСКУСНЫХ Виталий Владимирович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», военнослужащий в/ч 10282 (сотрудник воинской части), Тверь, e-mail: gigarask@mail.ru (научный руководитель д.психол.н., д.пед.н., профессор Ю.А.Клейберг)

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

С.Д. Кондратьев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проводится краткий обзор особенностей девиантного поведения курсантов и слушателей учебных учреждений МВД России. Рассматриваются примеры проявления девиаций обучающихся в образовательных учреждениях МВД РФ. Рассматривается одно из средств профилактики девиантного поведения курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России – занятия физической подготовкой.

Ключевые слова: *девиантное поведение, девиация, курсанты и слушатели образовательных учреждений МВД России, физическая подготовка.*

В настоящее время девиантное поведение затрагивает большинство институтов современного российского общества, особенно это касается молодежи, так как неправильное воспитание будущего поколения может представлять угрозу социальной стабильности не только общества, но и государства в целом.

Общепринятым считается, что девиантное поведение является результатом деформации ценностных ориентаций и ценностно-нормативных

представлений, то есть системы внутренней регуляции поведения. Результатом этого является *размывание представлений о дозволенном и недозволенном* в индивидуальном и массовом сознании, отсутствие общего ценностно-нормативного эталона. Исчезает общий нормативный эталон, что неизбежно деформирует процессы социализации и социального контроля в современном обществе и приводит к поведению, ориентированному на насилие, интолерантность, агрессию и др. [2].

Применительно к нашему исследованию, можно выделить эмоциональную агрессию как признак и форму девиантного поведения.

Рассматривая категорию курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России (далее – курсанты), следует отметить, что в основном следует говорить о подростках и молодежи как мобильной и активной части общества, у которых сформировано представление об окружающем мире и себя в этом мире. Это отдельная категория, на которую общество и государство возлагают большие надежды. Исходя из этого можно актуализировать цель исследования не только как поиск причин девиантного поведения в среде курсантов, но и как рассмотрение физической подготовки как одного из методов профилактики девиаций.

Исходя из специфики рассматриваемой нами категории, необходимо понимать, что помимо «классической девиации» курсантам МВД, прежде всего, присущи специфические проявления девиантного поведения: нарушения нормативной культуры, распорядка и режима дня, приказов и распоряжений, традиций и обычаев, которые сложились в образовательных учреждениях МВД России.

Формами проявления девиантного поведения курсантов МВД могут быть проступки, прежде всего связанные не только с нарушением требований Федерального закона Российской Федерации от 30 ноября 2011 года № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», Дисциплинарного устава сотрудников органов внутренних дел, но и с нарушением правил внутреннего служебного распорядка образовательного учреждения МВД, правил несения службы, самовольные отлучки из расположения, прогулы учебных занятий и т. д. [3; 4].

Девиантное поведение курсантов МВД в целом имеет формы, схожие с отклоняющимся поведением подростков в гражданской среде, но в то же время эти формы имеют свою специфику, обусловленную социальными обстоятельствами, в которых находится обучающийся.

Рассматривая примеры девиаций курсантов МВД, мы обращаем внимание на такие проявления, как нарушение правил внутреннего служебного распорядка образовательной организации МВД (прогулы занятий, употребление ненормативной лексики, самовольное убытие из расположения), нарушение правил несения службы в наряде (игнорирование распоряжений и приказов, пренебрежительное отношение к несению службы) и т. д.

Какова же модель построения профилактики девиантного поведения курсантов МВД? Рассматривая данный вопрос, мы ставим перед собой задачу

раскрыть роль физической подготовки в профилактике девиантного поведения курсантов МВД.

Прежде всего, под физической подготовкой мы рассматриваем не только конкретные, узконаправленные на изучение конкретной задачи занятия в рамках образовательной программы, но и внеурочные самостоятельные занятия спортом, физической культурой, а также важную часть распорядка дня всех образовательных учреждений МВД России – утреннюю зарядку.

Физическая культура в высшем военном учебном заведении является неотъемлемой частью системы формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста, гуманистического воспитания курсантов. Как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств формирования всесторонне развитой личности, оптимизирующих физическое и психофизиологическое состояние курсантов в процессе профессиональной подготовки. В основе учебно-воспитательного процесса лежит комплексный, системный характер образования, воспитания и профессиональной подготовке специалистов, в которых органически сливаются формирование мировоззрения, общественно-политическое, трудовое, нравственное, физическое, эстетическое и другие виды воспитания [1, с. 2].

Несомненно, систематические занятия физическими упражнениями развивают навыки самоконтроля и самоорганизации индивида. К примеру, в процессе обучения курсанты, согласно распорядку дня, должны начинать день с утреннего подъема и зарядки. Зарядка проводится с целью: «разбудить организм» и подготовить его к предстоящему дню. Вместе с тем ежедневные утренние занятия физическими упражнениями приводят к самоорганизации курсанта, позволяя ему создать для себя «правило» – заниматься физическими упражнениями каждое утро.

Образовательная программа курсантов МВД предусматривает практическую дисциплину – «физическая подготовка», которая организуется в соответствии с приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». Настоящее Наставление регламентирует порядок проведения занятий по физической подготовке в образовательных учреждениях МВД России, в нем прописан четкий алгоритм действий курсантов на занятиях. Обучаемый постоянно находится под контролем преподавателя и действует строго по его командам, что в итоге приводит к слаженности действий курсанта. Постоянно повторяющиеся правила поведения на занятиях по физической подготовке, несомненно, приводят к воспитанию и совершенствованию дисциплины обучаемого не только на занятиях, но и во внеурочное время.

Самостоятельные занятия физическими упражнениями (в часы свободного времени, занятия в спортивных секциях) также способствуют не только укреплению здоровья и организма в целом, но и формируют навык самоконтроля и саморазвития, воспитания самодисциплины. К примеру, периодические занятия в тренажерном зале позволяют добиться не только спортивных и эстетических результатов, но и мотивируют к самоконтролю и

саморегуляции своего поведения (распорядка и режима дня и питания, пренебрежения вредными привычками и т. д.).

Занятия в спортивных секциях, особенно в командных или контактных видах спорта, требуют дисциплины в тренировочном процессе, что несомненно приводит к возникновению привычки соблюдать дисциплину и в остальное время. Профессиональный спортсмен – это прежде всего дисциплинированный человек, который точно следует требованиям и указаниям своего тренера, знает поставленную цель и четко идет к ее выполнению.

Таким образом, мы можем сделать выводы, что занятия физической подготовкой могут служить хорошим средством профилактики девиантного поведения курсантов, так как мотивируют их на самоконтроль своих действий и поступков и дисциплинируют обучающихся. Несомненно, занятия спортом – это способ снятия эмоциональной агрессии, а, следовательно, они являются одним из методов профилактики девиантного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Динер В.Л. Теория и методика физической культуры. Краснодар: КГАФК, 2001. 227 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во МГОУ, 2017. 416 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 30 ноября 2011 года № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122329/
4. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_223221/

Об авторе:

КОНДРАТЬЕВ Сергей Дмитриевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», старший преподаватель кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки Тверского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, e-mail: sparco165@yandex.ru (Научный руководитель – д-р психол. наук, д-р пед. наук, проф. Ю.А. Клейберг).

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.С. Бысюк, К.Д. Некрасова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Представлены результаты исследования представлений педагогов о включении детей с ОВЗ в образовательный процесс, о готовности педагогов к работе в инклюзивной практике, результаты изучения образовательной среды современной школы как ресурса для формирования инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса.

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, образовательная среда школы, инклюзивная культура, готовность к работе в инклюзивной практике.*

Инклюзивное образование, которое в последнее время получило законодательное закрепление, все активнее входит в практику современной школы, призывая тем самым образовательную организацию к серьезным

изменениям.

Понимание инклюзии как обеспечения равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1] подразумевает трансформацию не только материально-технической базы и архитектурной среды школы, но и формирование у всех субъектов образовательного процесса новой системы ценностных ориентаций. Это, в свою очередь, подразумевает развитие новых личностных качеств и изменения поведенческого стереотипа у педагогов, детей и родителей. Очевидно, что эти изменения невозможны вне определенной воспитывающей среды. Среда, для которой «другой», «поддержка», «уважение», «принятие», «доверие», «личность», «развитие», «эмпатия» – неотъемлемые составляющие системы ценностных ориентаций как всей школы, так и каждого, кто находится в ней. Безусловно, к таким изменениям будут готовы далеко не все.

Под влиянием каких факторов происходит формирование культуры поведения детей в современной образовательной организации? Это лишь один из немногих вопросов, который может возникнуть у администрации образовательной организации, заинтересованной в развитии инклюзивной практики. От чего зависит культура поведения детей в инклюзивной среде? Ответ, на первый взгляд, кажется очевидным: фактор личности (педагога, родителя, ребенка) и фактор среды (социальная среда). Однако, если погрузиться в проблематику инклюзивного образования, то мы понимаем, что такой ответ весьма условен.

Нами проведено исследование по анализу сложившейся ситуации в настоящее время в образовательных организациях Тверской области. В первую очередь нас интересовал вопрос готовности педагогов к работе в новых условиях и ресурсы образовательной среды современной школы.

Результаты исследования позволяют утверждать, что многие педагоги сегодня оказываются не готовыми к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Причем эта неготовность проявляется в большей степени в отсутствии знаний в области специальной психологии и педагогики, а также в недостаточной степени сформированности конативного компонента в структуре профессиональной готовности. Отметим и тот факт, что у опрошенных педагогов такие составляющие инклюзивной готовности как когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты также сформированы на репродуктивном уровне [4]. Т. е. намерения и мотивы профессионального поведения по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, как правило, носят эпизодический, ситуативный характер, не всегда адекватны условиям педагогической ситуации, недостаточно обобщены и не всегда могут переноситься в новые условия. При этом именно готовность к работе в инклюзивной практике может быть рассмотрена как одна из составляющих культуры поведения педагога.

Обращение к личности педагога и его готовности не является случайным, ведь дети тянутся именно к Личности. Педагог – образец, которому дети стремятся подражать, особенно это характерно для детей

младшего школьного возраста. Связано это с закономерностями психического развития. В младшем школьном возрасте начинает проявляться интерес к сфере социальных отношений, освоению культурных норм и правил поведения; появляется потребность в сотрудничестве с другими людьми, в признании и уважении с их стороны; появляется готовность к взаимопомощи и сочувствию, умение сдерживать свои негативные побуждения и конструктивно решать конфликтные ситуации, умение регулировать свою активность (учитывать права окружающих, согласовывать свои действия с действиями сверстников, оценивать результат и характер взаимоотношений в общей деятельности) [5, с. 15–16].

Личность педагога – важный фактор в развитии личности ребенка, но далеко не единственный. Сегодня, образовательная среда (как система условий формирования личности, возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7, с. 9.]), также способна оказать влияние на развивающуюся личность ребенка. Образовательная среда – это с одной стороны, совокупность отношений, которые формируются между субъектами образовательного процесса, с другой стороны – это то средство, благодаря которому возможно осуществление образовательного процесса в современной школе.

Подчеркнем еще раз, что включение в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, требует от школы изменений, причем таких, которые будут осознаваться администрацией. К сожалению, не всегда мы можем говорить о том, что изменения, которые «внедряются» в образовательную практику подготовлены, управляемы, осознаны. Системные процессы, которые запускаются в школе с приходом ребенка с особыми потребностями, нечетко осознаются администрацией, педагогами и родителями учеников. Связано это с тем фактом, что внимание всех взрослых участников образовательного процесса сфокусировано, прежде всего, на формировании познавательных универсальных учебных действий и предметных результатах. Не каждая школа имеет о себе достаточно полную и объективную информацию. Для понимания актуального состояния школьной среды, ее ресурсов и ограничений в формировании и развитии инклюзивной культуры (культуры поведения, прежде всего) необходима экспертиза. В контексте нашего исследования проведение психолого-педагогической экспертизы образовательной среды школы представляется наиболее приемлемой. Для проведения экспертизы были использованы параметры, предложенные В.А. Ясвиным. Автор выделяет следующие параметры среды: «широта – структурно-содержательная характеристика, показывающая какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в школьную среду; интенсивность – степень насыщенности школьной образовательной среды развивающими условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления; степень осознаваемости – сознательная включенность субъектов образовательного процесса; устойчивость – стабильность во времени; эмоциональность – соотношение в среде эмоционального и рационального компонентов; обобщенность – степень

координации деятельности всех её субъектов; доминантность – значимость школьной среды в системе ценностей всех субъектов образовательного процесса; когерентность – степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания (как пример – четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ); мобильность – способность к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений с меняющейся социальной средой; активность – показатель её социально ориентированного созидательного потенциала и влияния данной образовательной среды на социальную среду района» [7, с. 155].

В качестве отдельного параметра В.А. Ясвиным рассматривается и параметр «безопасность», включающий в себя ряд таких аспектов, как «безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими; в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти в образовательном учреждении, в отношениях с внешней средой обитания» [там же]. Отчасти данный параметр может быть соотнесен с термином «психологическая безопасность», под которым принято понимать «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [2, с. 137]. По нашему мнению, именно психологическая безопасность будет являться одним из ключевых условий, обеспечивающих личностное развитие как детей, так и взрослых. Для психологически безопасной среды характерны ценности открытости и принятия, роста и развития; для такой среды фокус внимания смещен с ценностей социальных на ценности личностного плана. Создание такой безопасной среды возможно благодаря системе воспитательной работы, также ориентированной на индивидуально-личностное развитие, системе воспитания, в основу которой положены «такие ценностно-смысловые ядра как Со-общество, Толерантность и Диалог, Безопасность, Самореализация, Ситуация выбора, Поступок, Человековедение» [3, с. 129].

Как ранее было отмечено, экспертиза образовательной среды позволит администрации скорректировать стратегию развития образовательной организации, а педагогам – составить программу воспитательной работы с учениками.

Для диагностики параметра «безопасность образовательной среды» нами был использован опросник психологической безопасности С. Сухановой и Е. Суханова [6, с. 42–48]. В опросе приняли участие педагоги школы и родители учеников начальных классов. Включение в опрос родителей не случайно. Родители согласно закону «Об образовании» являются активными субъектами образовательного процесса с одной стороны, а с другой стороны, формирование ценностных отношений и культуры поведения детей невозможно без активной помощи со стороны родителей. При этом также надо помнить, что у родителей учеников начальных классов также могут присутствовать свои опасения относительно включения детей с ОВЗ в образовательный процесс. Следовательно, работа с родителями становится

еще одним направлением в работе педагога по формированию культуры поведения и принятию ценностей инклюзии.

Представленные на рис. 1. В виде диаграммы результаты опроса педагогов и родителей о восприятии ими образовательной среды одной из общеобразовательных школ г. Твери позволяют нам говорить о том, что в образовательной среде рассматриваемой нами школы четко сформирован вектор «пассивность». Безусловными плюсами среды с преобладанием пассивности можно назвать добросовестность, порядок и традиции; доброту и внутреннее благополучие. Однако такая среда во многом будет способствовать формированию в личности пассивности.

Из рисунка также видно, что родители в большей степени, чем сами педагоги признают значимость образовательной среды в формировании ценностных ориентиров детей. С одной стороны, данный факт может быть проинтерпретирован как делегирование своей (родительской) ответственности по развитию детей школе, с другой – признание родителями результатов работы педагогического коллектива.

Педагоги, в отличие от родителей, хотели бы видеть образовательную среду своей школы более открытой для взаимодействия с социальными партнерами, в том числе с родителями.

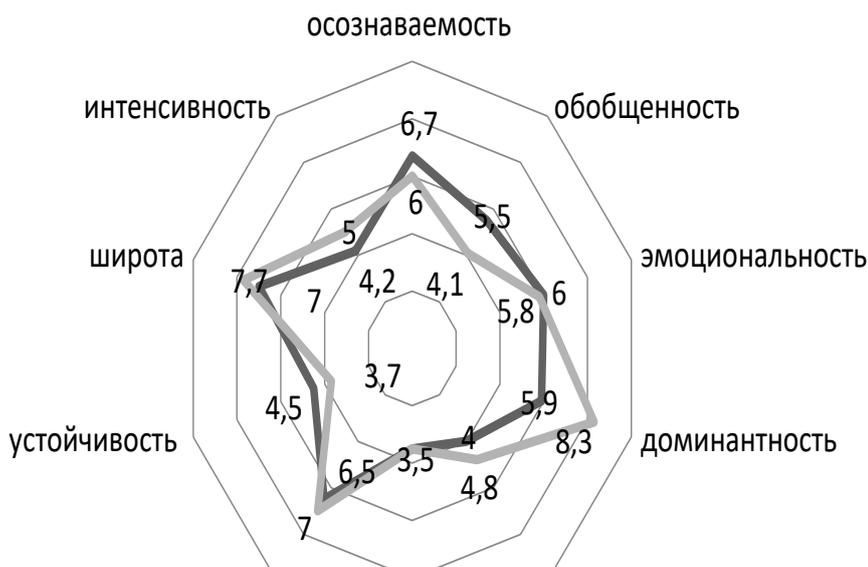


Рис. 1 Результаты опроса педагогов и родителей о восприятии ими образовательной среды

Когерентность и активность – еще 2 параметра, по которым образовательная среда получила не самые высокие показатели. На данный момент среда выступает в роли потребителя социальных благ и ресурсов. Это может говорить о том, что выпускники данной образовательной организации не всегда будут «востребованы» в обществе.

Высокие показатели по параметру «мобильность» могут свидетельствовать о том, что учителя готовы творчески подходить к своей работе, при необходимости перестраивать стиль своего педагогического общения с детьми, выстраивать партнерские отношения с родителями. Т. е. высокая мобильность среды позволяет обеспечить адекватность образования

тем требованиям, которые сейчас выдвигает общество, значит, речь идет об адаптации среды к настоящему.

Устойчивость – еще один важный показатель среды. Как правило, низкие показатели по данному параметру характерны для школ с высоким уровнем текучести кадров, а также для тех школ, которые, имея прочные традиции и четкие правила, решились изменить концепцию своей педагогической деятельности. В пользу второго фактора говорят довольно высокие показатели по параметрам мобильности и широты (которая создает возможность для творчества педагогов, и как следствие, переход от пассивности к активной позиции участников образовательного процесса).

В условиях развития инклюзивного образования высокие показатели по таким параметрам, как «широта», «мобильность» и низкий показатель по параметру «устойчивость», безусловно, можно рассматривать как положительную тенденцию в развитии школы.

Также представим результаты, полученные при обработке опросника психологической безопасности. Данный опросник включает в себя ряд шкал, среди которых наибольший интерес у нас вызвали «шкала правил», «шкала отношений», «шкала интернальности». Так по «шкале правил» был получен результат, свидетельствующий о низком уровне психологической безопасности (2,18), т. е. школьная среда не является в достаточной мере предсказуемой; правила соблюдаются не всегда, распространены случаи предвзятого отношения. Таким образом, мы можем говорить о некотором противоречии между заявленной ценностью для образовательной среды соблюдения правил и порядка и низким уровнем безопасности. Следовательно, мы можем говорить о необходимости пересмотра действующих в школе правил, норм, которые бы в большей степени регулировали отношения в коллективе.

Показатели по шкале интернальности (1,5) свидетельствуют о том, что в целом педагоги принимают значимость собственного вклада в развитие психологической безопасности среды.

Кроме того, в школе «отношения» высоко оцениваются участниками образовательного процесса; социальные потребности хорошо удовлетворяются в школьных отношениях, что также вносит важный вклад в их психологическую безопасность.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что ресурсами образовательной среды в развитии инклюзивной культуры и культуры поведения детей могут стать функциональная готовность педагогов к принятию идей инклюзивного образования, их эмоциональная отзывчивость, стремление наладить контакт со всеми участниками образовательного процесса.

Показатели по параметрам «мобильность», «широта», «эмоциональность» и «безопасность образовательной среды» свидетельствуют о готовности среды к изменениям. Задача администрации – обеспечить поддержку педагогам в реализации идей инклюзивного образования согласно разработанной политике развития образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/ (дата обращения 11.03.2018).
2. Баева И.А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2015. № 6. С. 135–141.
3. Барышников Е.Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбАППО, 2005. 242 с.
4. Бысюк А.С. К вопросу о профессиональной готовности педагога к работе в инклюзивной практике // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. 2017. С. 157–161.
5. Сиротюк А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А. С. Сиротюк. М.: ТЦ Сфера, 2014. –128 с.
6. Суханов Е., Суханова С. Опросник психологической безопасности // Школьный психолог. № 1. С. 42–48.
7. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда: монография. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332 с.

Об авторах:

БЫСЮК Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: annatver@yandex.ru

НЕКРАСОВА Ксения Дмитриевна – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», учитель начальных классов МОУ СОШ №51 г. Тверь, e-mail: ksen-nekras@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ В ДЕФЕКТОЛОГИИ

А.А. Серов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматриваются особенности дефектологии в применении методов современного профессионального статистического анализа данных, и возможные подходы к их решению. Приведен пример применения анализа мощности теста, оценки воспроизводимости результатов с помощью байесова фактора и выполнения простейшего мета-анализа в дефектологии на примере парного t-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: *статистический анализ данных, эмпирическое исследование в дефектологии, мета-анализ, воспроизводимость результатов исследования, байесов фактор.*

В настоящее время во всех разделах современной науки существенно возрастает роль математической обработки данных. При этом главное место отводится методам современного профессионального статистического анализа данных. Данная методология очень бурно развивается и совершенствуется: создаются новые методы обработки эмпирических данных, появляются новые пакеты компьютерных программ как общего назначения, так и специализированные, для решения конкретных задач в разных отраслях знаний. При этом дефектология в части применения методов профессионального статистического анализа данных в силу своей специфики занимает особое место среди других разделов современной науки.

Данные особенности, на наш взгляд, могут заключаться в следующем:

1. Специальная структура данных: малый объем выборок, наличие большого числа показателей, присутствие случайных факторов (шума), наличие неполных (цензурированных) данных, отсутствие нормальности распределений и др.

2. Отсутствие доступных стандартизованных баз данных по видам нарушений и результатам их коррекции.

3. Отсутствие специализированного программного обеспечения.

4. Не разработаны методические рекомендации по выполнению статистического анализа данных в дефектологии: максимальный уровень значимости, минимальная мощность теста, рекомендуемый объем выборок, требования к проведению мета-анализа, анализа мощности и многое другое.

5. Отсутствие специализированной литературы.

6. Большие сложности в повторном проведении подобного эмпирического исследования для оценки воспроизводимости его результатов и др.

Вместе с тем полагаем, что применение статистических методов в дефектологии по своим основным параметрам может быть достаточно близким к использованию данной методологии в психологических (анализ пригодности теста, параметрические тесты, многомерное шкалирование и др.) и медицинских исследованиях (анализ выживаемости, точный тест Фишера, отношения шансов и др.).

В данной статье мы разберем применение анализа мощности теста, оценку воспроизводимости результатов с помощью байесова фактора и выполнение простейшего мета-анализа в дефектологии на примере парного *t*-критерия Стьюдента. Для вычислений будем использовать наиболее популярную и свободно распространяемую статистическую среду R [1, 2]. В вычислениях будем руководствоваться стандартными рекомендациями.

Анализ мощности теста позволяет определить минимальный размер выборки, необходимый для выявления эффекта заданной величины с заданной долей уверенности. Верно и обратное: этот анализ позволяет оценить вероятность обнаружения эффекта заданной величины с заданной долей уверенности при данном объеме выборки. Если эта вероятность мала (менее стандартного значения 0.8), будет разумно изменить эмпирическое исследование.

Воспроизводимость результатов связана с возможностью повторного эмпирического исследования с получением аналогичных (значимых) результатов. В настоящее время в статистике воспроизводимость можно оценить с помощью байесовых факторов *bf* в пользу основной или альтернативной гипотез: если *bf* более 10, то результаты исследования считаются воспроизводимыми. Для вычисления байесова фактора обычно используют пакет R BayesFactor, существует и онлайн-калькулятор [3]. Реализация метода для отдельных тестов также представлена в пакете IBM SPSS Statistics v.25.

Мета-анализ (англ. *meta-analysis*) – одно из важнейших понятий современной научной методологии. Данное понятие означает объединение

результатов нескольких однородных исследований методами математической статистики для проверки одной или нескольких научных (и статистических!) гипотез. Существуют специальные ресурсы Интернет и специальное программное обеспечение для выполнения глубокого мета-анализа на основе опубликованных и проверенных исследований (только в медицине и некоторых других отраслях науки): например, международный кокрейновский обзор (в сотрудничестве с ВОЗ). В России ведущую роль в этом направлении занимает Казанский федеральный университет. Для выполнения мета-анализа в рамках кокрейновского обзора предназначен пакет программ RevMan 5.

Проведем вычисления, связанные с анализом эффективности коррекционной работы для линейного исследования (одна и та же группа детей до и после воздействия). Эмпирическое исследование связано с коррекцией звукопроизношения у детей в течение пятого года жизни.

При выполнении анализа мощности для определения необходимых параметров целесообразно использовать литературные данные или провести предварительное исследование. Для оценки размера эффекта и оценки объема выборки (выборок) можно руководствоваться примерными данными таблицы, представленной в [1, с. 349] (в данном примере – для теста Стьюдента).

Сначала загружаем исходные данные – количества правильно произносимых детьми звуков до и после коррекции:

```
x<-c(20,22,23,20,23,23,20,24,20,23)# до коррекции
y<-c(23,25,24,24,27,24,24,24,27,24)# после коррекции.
```

Вычисляем средние значения:

```
mean(x)[1] 21.8 , mean(y)[1] 24.6 , z<-x-y # изменение значений.
```

Размер эффекта в данном случае вычисляется следующим образом:

```
d = delta/sd(z), где sd(z) – оценка стандартного отклонения различий в парах.
delta<- 24.6-21.8# delta – ожидаемое изменение среднего значения.
```

```
delta
```

```
[1] 2.8
```

```
d = 2.8/sd(z)
```

```
d
```

```
[1] 1.334848
```

Другой подход:

```
library("lsr")
```

```
cohensD(x, y, method = "paired")
```

```
[1] 1.334848
```

В данном случае размер эффекта d равен 1.33. Вычисляем минимальный объем выборки:

```
power.t.test(delta = 2.8,
```

```
sd = 2.1,
```

```
sig.level = 0.05,
```

```
power = 0.8, alternative = "one.sided",
```

```
type = "paired") #
```

```
Paired t test power calculation
```

```
n = 5.124736
```

```
delta = 2.8
sd = 2.1
sig.level = 0.05
power = 0.8
```

При данных показателях необходима выборка объемом не менее 6 наблюдений ($n = 5.12473$).

Вычисляем мощность теста:

```
power.t.test(delta = 2.8, sd = 2.1, sig.level = 0.05,
n = 10, alternative = "one.sided",
type = "paired")
```

Paired t test power calculation

```
n = 10, delta = 2.8, sd = 2.1, sig.level = 0.05
power = 0.9870911 alternative = one.sided.
```

Мощность теста в данном случае очень высокая: $power = 0.9870911$.

Выполним параметрический тест Стьюдента для парных (зависимых) выборок для односторонней альтернативы:

```
t.test(y, x, alternative = "greater", paired = TRUE)
```

Paired t-test

data: x and y

```
t = 4.2212, df = 9, p-value = 0.001118.
```

Вычисляем байесов фактор – оцениваем воспроизводимость результатов данного эмпирического исследования:

```
library(BayesFactor)
```

```
exp(ttest.tstat(t=4.22, n1=10, rscale= 0.707)[[ 'bf' ]])
[1] 20.94083
```

Делаем вывод: так как байесов фактор bf_{10} (20.94083) в пользу альтернативной гипотезы более 10, то значимые результаты коррекции считаются воспроизводимыми.

Применим байесовский подход для оценки среднего изменения количеств правильно произносимых звуков. Генерируем 10 000 псевдовыборок:

```
bf = meta.ttestBF(t=4.22, n1=10, rscale=1)
```

```
chains = posterior(bf, iterations = 10000).
```

```
mean(chains) # вычисляем среднее значение d
```

```
[1] 1.210156.
```

Вычисляем 95% доверительные интервалы для среднего изменений d и $delta$ (числа звуков):

```
quantile(chains, prob=c(0.025,0.975)) # с 95% доверительной вероятностью
2.5%          97.5%
```

```
d    0.4389558  2.1101531
```

```
delta 0.9218072  4.431322
```

Покажем одну из возможных реализаций мета-анализа в данном случае. Пусть известны результаты еще трех подобных (однородных) эмпирических исследований. По этим исследованиям представлены t -статистики парного t -теста Стьюдента и объемы соответствующих выборок:

$t = c(6, 6, 4)$, $N = c(15, 9, 11)$. Объединим основные результаты всех четырех исследований: $t = c(4.22, 6, 6, 4)$, $N = c(10, 15, 9, 11)$. Заметим, что все эти эмпирические исследования показали эффективность коррекционной работы (все t-статистики превосходят критическое значение 1.96). Вычислим байесов фактор по всем четырем исследованиям:

```
bf = meta.ttestBF(t=t, n1=N, nullInterval=c(0,Inf), rscale=1)
```

Bayes factor analysis

```
[1] Alt., r=1: 7524127754 ±0%
```

Байесов фактор в пользу альтернативной гипотезы существенно увеличился (7524127754 ±0%).

Вычислим среднее значение изменений и его 95% доверительный интервал:

```
bf = meta.ttestBF(t=t, n1=N, rscale=1)
```

```
chains = posterior(bf, iterations = 10000); mean(chains)#
```

```
[1] 1.428376
```

Вывод: среднее изменение равно примерно $1.428376 * 2.1 = 2.99959$ (звука).

```
quantile(chains, prob=c(0.025,0.975)) # с 95% доверительной вероятностью
```

```
2.5% 97.5%
```

```
d 0.9887839 1.8538833
```

```
delta 2.076446 3.893155
```

Вывод: с 95% доверительной вероятностью границы изменений количеств правильно произносимых звуков после проведения коррекционной работы находятся в пределах от 2.076446 до 3.893155 (звука).

Заметим, что проведение мета-анализа позволило существенно повысить байесов фактор bf_{10} (в пользу альтернативной гипотезы), уточнить (увеличить!) изменение среднего значения и уменьшить его 95% доверительный интервал. Сравнительный анализ всех полученных результатов представлен в таблице.

Статистики \ Источник	Первоначальное исследование	Мета-анализ
Байесов фактор bf_{10}	20.94083	7524127754 ±0%
Средний размер эффекта (байесовский подход)	1.210156 (1.3348 – прямые вычисления)	1.428376
Среднее изменений (число звуков)	2.541328 (2.8 – прямые вычисления)	2.99959
95% доверительный интервал (байесовский подход) для среднего изменений (число звуков)	0.9218072- 4.431322	2.076446- 3.893155

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роберт И. Кабаков. R в действии. Анализ и визуализация данных в программе R / пер. с англ. Полины А. Волковой. М.: ДМК Пресс, 2014. 588 с.
2. Мастицкий С.Э., Шитиков В.К. (2015) Статистический анализ и визуализация данных с помощью R. [Электронный ресурс]. URL: <http://r-analytics.blogspot.ru/2014/12/r.html#comment-form> (дата обращения: 25.02.2018).
3. Онлайн-калькулятор для вычисления байесова фактора [Электронный ресурс]. URL: <http://pcl.missouri.edu/bayesfactor> (дата обращения: 25.02.2018).

Об авторе:

СЕРОВ Анатолий Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Serov.AA@tversu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Н. Гурьева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается проблема вербальной коммуникации в современном обществе, обосновывается необходимость формирования коммуникативных навыков с дошкольного возраста. Данный подход отвечает концепции непрерывного образования. Игровая деятельность позиционируется как эффективное средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, коммуникативные навыки, концепция непрерывного образования, барьеры в общении.

Одной из основных проблем современного социума, где ведущую роль играют информационные компьютерные технологии, является проблема межличностного общения. Непосредственное, «живое» общение вытесняет интернет-коммуникация, которая имеет свою специфику: нет визуального и аудиального контакта с собеседником. Межличностное общение без посредства гаджетов требует от коммуникантов определенного уровня подготовки к умению общаться. Общение бывает разным по «качеству», по характеру, по тому впечатлению, которое оно производит на собеседников. «Культура общения предполагает умение правильно распознавать ситуацию общения и смысл действия партнера и на основе этого строить свое поведение. Ситуации общения разнообразны. Но исходя из цели общения, можно выделить типовые ситуации коммуникации: целевые, социальные, психологические» [1, с. 254].

Поэтому в современных Федеральных государственных общеобразовательных стандартах среднего и высшего профессионального образования в качестве одной из общекультурных компетенций, которая должна быть сформирована у обучающихся, предусматривается «способность к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Но основы коммуникативных навыков должны быть заложены еще в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование ребенка как личности, его адаптация в социуме. Такой подход к формированию коммуникативных навыков отвечает и современной Концепции непрерывного образования: «Развитие системы непрерывного образования – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов в системах общего среднего, начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Непрерывное образование может рассматриваться как формальная часть структуры так называемого «обучения в течение всей жизни» и является одним из важных условий инновационной образовательной деятельности. Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих

проблем, постоянно приобретать дополнительные знания» [3].

Проблема формирования всесторонне развитой личности, обладающей способностями межличностного и межкультурного общения, навыками красноречия, ораторского искусства, поднималась еще в рамках «гуманистического формирования личности российского дворянина» [4, 237].

Существует немалое количество методов и методических приемов, с помощью которых формируются коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста. Но многие методисты, психологи, педагоги сходятся во мнении, что ведущим методическим приемом является игровая деятельность. Игра, игровая деятельность – это привычный, комфортный для ребенка процесс, который помогает ему адаптироваться в определенных условиях, позволяет раскрыться его (ребенка) способностям, снимает барьеры в общении с другими детьми, с воспитателем. Кроме того, как уже говорилось выше, существуют типовые ситуации общения, которые воспитатель, педагог, может смоделировать для ребенка и разыграть вместе с ним. Умение ребенка-дошкольника ориентироваться, правильно вести себя в определенных условиях общения поможет ему в дальнейшем свободно вступать в межличностное общение, избегать стрессовых ситуаций, активно социализироваться.

Игра – один из видов человеческой деятельности. Как сложное и интересное явление она привлекала внимание людей многих ученых. В исследования отечественных и зарубежных философов, социологов, историков культуры (В.И. Истомин, В.И. Устименко, Д.Н. Узнадзе и др.) отмечалась ценность игры, ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека, возможности прогнозирования его поведения в ситуации общения. «Игра – самовыражение человека, способ его совершенствования. Игра имеет огромное значение для воспитания и развития личности» [6, с. 124].

На занятиях в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» мы также используем сюжетно-ролевые игры как метод развития коммуникативных навыков бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и являющихся потенциальными профессиональными кадрами для ДОУ, а также изучаем экспрессивные возможности языковых единиц, прежде всего синтаксических, поскольку развитие коммуникативных способностей невозможно без отличного знания родного языка [2, с. 164].

Для детей игра, которую принято называть «спутником детства», составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и учением. В процессе игры ребенок двигается, говорит, воспринимает информацию, обдумывает ее; в ходе игры активизируются все психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. «Игра выступает как важное средство воспитания» [6, с. 170].

Основной вид игры ребенка дошкольного возраста – это сюжетно-ролевая игра. «Эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность

детей, самостоятельность, активность, творчество. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребенка, – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей» [5, с. 150].

Рассмотрим некоторые виды сюжетно-ролевых игр, которые можно использовать при формировании коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи в ДОУ:

Игра «Гости»

Цель игры: развивать умение детей вступать в процесс общения, применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач, в том числе, в процессе коммуникации.

Описание игры: Одна из девочек играет роль мамы. Двое или трое ребят – ее дети. Другие – гости. Мама говорит своим детям, что к ним придут гости, и объясняет, как надо себя вести. Гости придут первый раз к ним в дом. Какими словами их нужно встретить? Как предложить чай? О чем можно поговорить за столом? О чем можно рассказать? Участники могут меняться ролями. В игру могут быть введены новые персонажи (отец, бабушка, дедушка и др.).

Игра «Магазин игрушек»

Цель: научить детей выполнять различные роли, договариваться друг с другом, а также оценивать эмоциональное поведение партнеров по общению.

Описание игры: Дети делятся на покупателей и игрушки. Дети-покупатели отходят в противоположный конец комнаты, дети-игрушки усаживаются в ряд на скамеечке, изображая товар, расставленный на полках в магазине. Продавец подходит к каждому ребенку и спрашивает, какой игрушкой он будет. Они договариваются о том, как ее изобразить. Каждый участник игры должен сам придумать, какую игрушку он будет изображать. Покупатель должен отгадать игрушку, которую ему показывают. Кто не угадает, уходит без покупки. Роль продавца выполняет наиболее активный и коммуникабельный ребенок.

Игра «Три подружки»

Цель: развивать умение проявлять чуткость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; учить помогать и поддерживать тех, с кем общаешься.

Описание игры: дети слушают сказку, распределяют между собой роли и разыгрывают ситуацию, описанную в прослушанной сказке: «Жили-были три подружки: свинка Хрюшка, кошка Мурка и утка Крякушка. Однажды в теплый летний день они пошли гулять. На них были новые платья, и мамы строго-настрого наказали им не пачкаться и далеко друг от друга не отходить. Но Мурка гонялась за птичкой (подкрадывается, только протянула лапки, чтобы прикрыть ее, а птичка уже в другом месте), зацепилась за пенек и разорвала платье. Хрюшке захотелось полежать и понежиться в луже, а утка Крякушка потеряла шляпку и башмачок, когда помогала Хрюшке выбраться из лужи. Вот возвращаются они с прогулки, опустив головы, громко плача... Что же будет, что же скажут мамы? Мамы встретили малышкой около дома, страшно удивились, рассердились и хотели их наказать. Но когда узнали, что

Крякушка спасла Хрюшку, перестали браниться и похвалили ее».

В ходе данной игры используются игрушки (кошка, свинка, утка), поскольку это, так называемая, «режиссерская игра», где дети не сами исполняют роль какого-либо персонажа, как в обычной игре, а передвигают игрушки и говорят за них.

«Режиссерская игра» позволяет детям раскрепоститься, свободнее чувствовать себя. Ребята регулируют свое поведение, обдумывают действия, поддерживают друг друга, охотно меняются ролями, прислушиваются к своим товарищам по игре, а именно согласовывают свои действия друг с другом. Таким образом в ходе этой игры у детей формируется важнейшее коммуникативное качество – умение договариваться друг с другом.

Безусловно, каждому занятию с использованием сюжетно-ролевой игры должна предшествовать лингвистическая подготовка дошкольников, которая заключается в обогащении их словарного запаса за счет слов, обозначающих «формулы этикета»: благодарность, приветствие (*спасибо, пожалуйста, до свидания, здравствуйте и под.*), – в формировании умения применять эти слова в нужном контексте; развитии грамматических навыков, позволяющих дошкольникам незатруднительно выстраивать небольшой диалог с другими детьми и воспитателем.

Итак, одной из важнейших задач современного образования является способность к межличностной и культурной коммуникации. Умение общаться, вступать в вербальное взаимодействие с людьми разных социальных групп, профессий, возрастов – залог успешного карьерного и личностного роста. Однако закладываются основы коммуникативных навыков еще в дошкольном возрасте. И наиболее эффективным средством формирования коммуникативных навыков дошкольников является игровая деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. М.: Новое знание, 2002. 368 с.
2. Гурьева Н.Н. Парцелляция как экспрессивно-стилистическое средство в языке современных СМИ. // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. № 3. 2013. С. 163–169.
3. Концепция непрерывного образования [Электронный ресурс]. Режимдоступа:[http://www. Ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t6_33](http://www.Ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t6_33)
4. Корпусова Ю.А. Гуманистическое потенциальное формирование личности российского дворянина в условиях царскосельского лицея. // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: межвуз. сб. науч. тр. Тверь: ТвГУ, 2011. С. 237–239.
5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их использования в клинике. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. 448 с.
6. Современная психология: Состояние и перспективы исследования. М.: Институт психологии РАН, 2002. 228 с.

Сведения об авторе:

Гурьева Н.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: natagurjew@yandex.ru

Научное издание

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции*

29 – 30 марта 2018 года

Выпуск 16

Отпечатано с авторских оригиналов

*Подписано в печать 31.05.2018. Формат 60x84¹/₁₆.
Усл. печ. л. 17. Тираж 100. Заказ № 315.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.*