

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

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО

**Международный Форум
«Гуманизация образовательного пространства»
14-15 марта 2019 г.
г. Саратов**



УДК 37.01
ББК 74(2)я43
Г 94

Г 94 Гуманизация образовательного пространства: Сб. науч. статей по материалам Международного Форума «Гуманизация образовательного пространства» (г. Саратов, 14-15 марта 2019) . / Науч. ред. Е.А. Александрова. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 425 с. [Электронное издание]

ISSN (online): 2658-736X

В сборнике размещены публикации участников международного форума «Гуманизация образовательного пространства». Рассмотрены вопросы методологии и практики образовательных организаций, осуществляющих свою деятельность в русле парадигмы гуманистического образования. Ряд материалов ориентирован на обсуждение психолого-педагогических проблем гуманизации образовательного пространства и современных тенденций гуманизации специального и инклюзивного образования.

УДК 37.01
ББК 74(2)я43

ISSN (online): 2658-736X

© Авторы статей, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	8
Белозерцев Е.П., Воронеж Гуманизация в педагогическом образовании: мечта, надежда, концепт.....	8
Шакурова М.В., Воронеж Педагогические и антипедагогические смыслы скрытого содержания образовательного пространства.....	14
Ильющенко Н.С., Минск, Республика Беларусь Современные тенденции, перспективы и риски применения социально-гуманитарных технологий в образовании.....	19
Максимова Е.А., Саратов Модель педагогического профессионализма в развивающемся социокультурном пространстве.....	28
Захаров К.П., Санкт-Петербург Новые подходы к обучению в высшей школе с использованием идей диалоговой демократии.....	33
Морозова С.А., Волгоград Возможности внеаудиторной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в системе высшего образования.....	39
Копылова Е.В., Логинова В.С., Саратов Функции и формы педагогического просвещения родителей в условиях современной начальной школы.....	46
Попова В.И., Оренбург Культурно-гуманистический потенциал воспитательной деятельности: выбор и обоснование действий вожакого.....	53
Попкова Н.В., Саратов Роль классного руководителя в процессах формирования воспитывающего пространства...	58
Ибляминова М.Р., Астрахань Педагогическая философия классного руководства: командовать или поддерживать.....	66
Махинин А.Н., Воронеж Российская гражданская идентичность старшеклассников: границы и возможности воспитательного пространства образовательной организации.....	72
Сорокина Н.В., Саратов Научное руководство и особенности учебного процесса в средневековых западноевропейских университетах.....	80
Суменков И.А., Саратов Роль куратора в образовательной среде классического университета.....	87
Дмитренко А.Ю., Балашов Воспитательная работа куратора учебной группы по формированию профессиональной ответственности у курсантов летного вуза.....	92
Уколова К.А., Конькина Е.В., Оренбург Современные проблемы науки и образования в сфере физической культуры и спорта.....	97
Левина Е.В., Рахимбаева И.Э., Саратов Анализ личностно-деятельностного подхода в контексте современной хореографии.....	103
Водолагина В.П., Саратов Воспитание современного ребенка: миссия дошкольной образовательной организации.....	109
Лексакова Н.В., Саратов Коллективный педагогический субъект - организатор развивающей среды ДОО.....	114

Ляшенко Н.А., Сорокина Г.А. Луганск, Украина Экзистенциальная компетенция в лингвистике в рамках гуманизации образовательного пространства.....	120
Летягина С.К., Саратов О проблеме социальной профилактики в системе образования.....	125
Котова Н.А., Гомель, Республика Беларусь Образовательный менеджмент как способ гуманизации системы управления образованием.....	129
Евдокимова Е.Г., Метлева Е.П., Саратов Основания индивидуального подхода во взаимодействии родителей с педагогами дополнительного образования.....	134
Башлыков А.М., Саратов Значение развития понятия «качество» для профессиональной подготовки курсантов военных вузов ВНГ РФ.....	140
Шакин Д.А. Саратов Теоретический анализ сущности военно-профессионального мировоззрения.....	145
Демина О.С. Саратов Модель педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации.....	151

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....157

Чудайкин А.М., Пенза Механизм создания бесстрессовой образовательной среды.....	157
Фоминова А.Н., Москва Развитие психологической устойчивости студентов педагогических вузов как залог их личной эффективности.....	162
Матюхина О.С., Владимир Формирование социально-устойчивой личности как условие организации безопасной образовательной среды.....	168
Куприянчук Е.В., Саратов Особенности взаимовлияния прокрастинации, locus контроля и копинг-стратегий у студенческой молодежи.....	173
Ларина О.В., Саратов Эффективность организации управления тренировочным процессом в художественной гимнастике.....	178
Стишенок И.В., Гомель, Республика Беларусь Использование методов арт- и сказкотерапии в работе со школьными страхами.....	181
Малолеткина О.Н., Саратов Формирование эмоционального интеллекта дошкольников в персонализированном обучении.....	187
Балала А.С., Комарова А.Н., Саратов Взаимодействие педагога-психолога с детьми младшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	192
Кошкина И.В., Астафьева Г.В., Саратов Исследование степени удовлетворённости родителей реализацией их потребностей в области дошкольного образования.....	196
Дмитриева В.С.	

Особенности интернет-коммуникации младших школьников.....	202
Тарасова Л.Е., Саратов	
Гуманизация психолого-педагогического сопровождения становления будущего специалиста.....	206
Данченко К.А., Логинова В.С., Саратов	
Повышение педагогической культуры учителя начальных классов как фактор совершенствования образовательной среды школы.....	211
Трофимова Е.П., Луганск, Украина	
Формирование мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования как психолого-педагогическая проблема.....	217
Бриленок Н.Б., Саратов	
Самооценка готовности студентов-спортсменов к профессиональной деятельности учителя.....	222
Беспалова Т.А., Саратов	
Динамика профессионального становления личности учителя физической культуры.....	228
Павленкович С.С., Саратов	
Роль мотивов социально-ценностной деятельности в формировании культуры здоровья будущих педагогов.....	233
Петрунина М.А., Оренбург	
Эстетическая составляющая подготовки будущих педагогов начальной школы.....	239
Фортова Л.К., Юдина А.М., Владимир	
Нравственный пример педагога как проводника идей гуманизма и социокультурной толерантности.....	244
Шаломова Е.В., Владимир	
Особенности формирования духовно-нравственных ценностей у старших подростков.....	249
Парамонова А.В., Конькина Е.В., Оренбург	
Исторические традиции формирования гендерных отношений в России.....	254
Хуторянская Т.В., Саратов	
Психологические особенности подростков, включенных и не включенных в систему дополнительного образования.....	259
Хуторянская Т.В., Чагирова А.Н., Саратов	
Влияние особенностей образовательной среды на психоэмоциональное состояние студентов разных специальностей.....	266

РАЗДЕЛ 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....272

Селиванова Ю.В., Попкова Е.Н., Саратов	
Работа учителя - дефектолога по изучению и формированию адаптационных возможностей пятиклассников с нарушением интеллекта.....	272
Романова К.С., Горина Е.Н., с. Тепляковка, Саратов	
Особенности лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития.....	278
Бурова И.В., Гринина Е.С., Саратов	
Специфика коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	282
Шишкина Ю.Н., Щетинина Е.Б., Энгельс	
Коррекционно-педагогическая работа с детьми после кохлеарной имплантации.....	287
Суслова О.И., Полянская Д.Д., Саратов	
Театральная деятельность как средство развития социального взаимодействия детей с ОВЗ.....	295
Глазырина И.А., Водолагина И.Ю., Саратов	

Применение двигательной реабилитации в работе с детьми с детским церебральным параличом....	300
Кудрина С.В., Абикова А.К., Санкт-Петербург Особенности организации занятий при реализации программ коррекционных курсов для слабовидящих младших школьников.....	306
Муханбетчина А.Г., Аристанова Г.Р., Республика Казахстан, г.Уральск Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	312

РАЗДЕЛ 4.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....317

Селеменова Т.А., Санкт-Петербург Проектная деятельность в условиях реализации гуманистической образовательной парадигмы.....	317
Исайкина М.А., Саратов Реализация проблемного обучения посредством технологии кейсов.....	322
Димитриева В.С., Саратов Интернет-коммуникация младших школьников: к постановке проблемы.....	327
Комарова А.В., Ситников В.Л., Слотина Т.В., Санкт-Петербург Современные возможности применения интерактивных технологий в высшем образовании.....	332
Муленкова Т.Н., Петровск Теоретико-методологический анализ средового подхода.....	340
Беляевская Т.Я., Саратов Метапредметная неделя – инновационная форма организация образовательного процесса.	344
Киселёва Т.И., Кошкина И.В., Саратов Роль витагенного образования при организации внеурочной деятельности в поликультурной среде современной школы.....	348
Орехова О.А., р.п. Духовницкое Саратовской области Лего-технологии как средство сенсорного развития детей раннего возраста.....	353
Зайцева И.М., Кошкина И.В., Краснокутский район, Саратовская область, Саратов. Организация здоровьесберегающих технологий в дошкольных образовательных организациях.....	358
Водолагина В.П., Кошкина И.В., Матвеева Н.М., Саратов Степ-аэробика как средство физического развития детей старшего дошкольного возраста.	363
Трифорова М.А., Юмаева Д.Ф., Саратов Гуманизация школьного технологического образования.....	370
Литвинова О.А., Золотухина Н.Ю., Саратов, Энгельс. Возможности проектных технологий: развитие субъектной позиции школьника.....	375
Путилина Е.А., Питерский район Саратовской области Роль художественной литературы в формировании финансовой грамотности обучающихся средних классов.....	381
Морозова Е.Е., Никешина Т.В., Саратов Школьная экологическая газета как технология исследования образовательного пространства региона.....	386
Морозова Е.Е., Исаева О.А., Саратов Развитие профессиональных компетенций студентов педвуза в ходе реализации проекта «Мир комнатных растений»	390
Момот Т.В., Саратов Подготовка бакалавров по направлению «конструирование изделий легкой промышленности» с учетом требований рынка труда.....	395

Лысикова Н.П., Саратов	
Основные направления использования технологии мультимедийной презентации при изучении мировоззренческих курсов.....	399
Федосеев А.Ю., Саратов	
Экологическое воспитание детей в технологическом процессе.....	403
Павлова Н.В., Щетинина Е.Б., Саратов	
Творческая проектная деятельность как универсальное средство формирования социокультурных компетенций у школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	412
Кузьмин А.М., Козлова О.А. Саратов	
Сущность подготовки будущего специалиста к согласованному принятию решений в межличностном взаимодействии.....	419

РАЗДЕЛ 1.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ГУМАНИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕЧТА, НАДЕЖДА, КОНЦЕПТ

Евгений Петрович Белозерцев

Заслуженный деятель науки РФ, докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет
e-mail: belozercev_e@mail.ru

Автор при всем многообразии смыслов гуманизации образования пытается рассмотреть педагогическое образование в контексте отечественной истории и культуры, предлагает триединый концепт современного педагогического вуза.

Ключевые слова: образование, педагогическое образование, мечта, надежда, концепт, наследие, культурно-образовательная среда, диалог.

HUMANIZATION IN PEDAGOGICAL EDUCATION: DREAM, HOPE, CONCEPT

E.P. Belozertsev

Honored worker of Science of the Russian Federation, Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of Department of the general and social pedagogics,
Voronezh State Pedagogical University

Abstract. The author at all variety of meanings of humanization of education tries to consider pedagogical education in the context of national history and culture, offers a triune concept of modern pedagogical higher education institution.

Key words: education, pedagogical education, dream, hope, concept, heritage, cultural and educational environment, dialogue.

«Гуманизация образования – философская и социально-политическая *доктрина, провозглашающая благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности.* Согласно ей, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Идея гуманизации образования распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает» [Педагогика: БСЭ 2005: 146].

Внимательный читатель обратит внимание на выделенные слова и согласится со мной: в последние годы отечественное образование все далее уходит от данного фундаментального утверждения. В энциклопедиях отсутствует понятие «образовательная деятельность». Один из парадоксов современности!

Концептуальный анализ обеспокоенности научно-педагогической общественности кризисными явлениями в сфере образования дан в аналитическом докладе международного научно-экспертного совета по

духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований. Авторы справедливо отмечают, что пришло время переосмыслить понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Мировоззренческие и антропологические смыслы образования основаны на безусловном понимании активного самосозидающего субъекта как самоценности.

Вряд ли кто-то будет спорить, что сегодня отечественное образование находится в точке бифуркации. Нам необходимо определиться: «либо восстановление его статуса как стратегически важной для государства сферы блага и служения, либо превращение его в инструмент цивилизационного реформирования страны и народа в общество производства, потребления и коммерциализации услуг. Именно в этой точке бифуркации образование оказывается одной из фундаментальных составляющих системы национальной безопасности России» [Системный кризис отечественного образования... 2016].

Каково состояние педагогического университета в контексте происходящего в российском образовании? Несмотря ни на что, преобладает традиционная точка зрения: педагогический университет реализует профессиональную миссию благодаря трем функциям – культурной, социальной, научной, рассматриваемым нами как взаимодействующие и взаимно дополняющие друг друга.

Обратим внимание на одно обстоятельство. Модернизация в системе высшего образования сама по себе вполне естественная потребность развития системы высшего образования, что также по причине перехода в новое качественное состояние может сопровождаться нарастанием конфликтных и стрессогенных факторов внутри развивающей системы. К сожалению, около двух десятков лет вузы находятся в режиме деструктивного конфликта. Описывая состояние современного университета, некоторые авторы обращаются к таким понятиям, как риск, опасность, потеря субъектности, утрата профессиональной идентичности, имитация.

Пора говорить об аутизме по отношению к педагогическому образованию, когда личные соображения кого-то неизвестны большинству субъектов образования, что активно отстраняет его от нашей истории, нашей многонациональной культуры, внешнего мира.

Однако у определенной части граждан России, несмотря ни на что, исходя их жизненных потребностей, рождаются желания и обрамления, которые часто интерпретируются в виде идеалов. Рождается и оформляется особый вид воображения, направленного на перспективы будущей жизни – мечта, как образ желаемого будущего.

Для других педагогическое образование – надежда, которая является одной из составляющих триединого комплекса универсальных человеческих ценностей: Вера – Надежда – Любовь; установка на фундаментальный

мировоззренческий оптимизм; возможность размышлять о будущем в неразрывной связи с настоящим и ориентацией на будущий идеал.

Встает вопрос: есть ли будущее у современного педагогического вуза России? Утвердительный ответ базируется на следующих положениях истории нашего государства и культуры нашего народа: отечественное образование начиналось с монастырей, истоки нашей культуры – православие, педагогика всегда интересовалась развивающимся человеком в изменяющейся среде [Белозерцев 2004, 2016 2017]. Образование есть важнейший элемент культуры, обеспечивающий ее воспроизводство, творящий самого человека; образование исторически, культурно, генетически связано с государством, обществом, человеком; каждый народ имеет, должен иметь только ему принадлежащее образование; образование национально по содержанию и характеру, государственно по мере ответственности за него. В этой связи становится очевидным признание стратегической необходимости воссоздания и восстановления культурного образованного слоя в российском обществе, маркирования его социально престижными и статусными признаками.

Полагаем по этой причине неотложным начать взаимную работу обществу и государству по преодолению сознательно исковерканных понятий, извращенных и забытых/забываемых сакральных смыслов русского языка, «ибо это – слова о вековых ценностях нашего образования. В образование должен вернуться здравый смысл, и все должны вспомнить, что стратегической целью, конечным результатом образования является не технология, модель, ЕГЭ, а человек; само образование функционирует и развивается благодаря человеческому фактору» [Белозерцев 2012: 131].

Поэтому для размышлений о будущем профессионального образования представляю современный концепт как триединство вуза с целью не потерять то, что, по нашему мнению, является вековыми ценностями истории, культуры, образования.

К концепту относимся как к представлению замысла, изначальной идеи, умственного образа, общей мысли, как к нише культуры в ментальном мире автора, о чем мы неоднократно говорили и писали [Белозерцев 2018].

Мы считаем осознанно полагать, что *вуз является «средоточием наследия как явления духовной жизни, быта, уклада, унаследованное, воспринятое от прошлых поколений, от предшественников»,* когда кажется, что собственное существование неотъемлемо от жизни других людей, фактически слитно с ними; восприятие исторического прошлого обеспечивается не столько схематизмом нашего знания, фактов, цифр и дат, сколько живой памятью о том, что действительно дорого» [Белозерцев 2016].

Наши размышления исходят из признания того обстоятельства, что образование следует рассматривать как историко-культурный и онтологический феномен, который генетически связан с национальным бытием России, а не только исключительно как педагогический феномен. Таким образом, «образование – это зона абсолютно стратегического значения; оно гарантирует национальную и духовную самобытность любого народа, его

культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны» [Белозерцев 2012].

В последнее время для определенной части педагогического сообщества и его руководителей образование превращается в артефакт: некоторые руководители структурных подразделений педвузов заявляют о том, что они не педагоги и ведут себя соответствующим образом; многие педагоги, в свою очередь, быстренько превратились в «послушников» и стали «разрабатывать» иноземные понятия применительно к отечественному образованию, тем самым пренебрегая историко-культурным наследием, а скорее всего, предавая его. Потому мы считаем оправданным и своевременным говорить об образовании как историко-культурном наследии, подразумевающим «современную востребованность любого исторического прошлого, которое нужно рассматривать как наследие образовательное, просвещенческое, которое по существу классическое и воспитательное» [Белозерцев 2017].

Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи. И если наследие вообще невозможно понять вне темы духовного, то наше (русское, российское, советское) наследие невозможно понять вне темы православия. При этом надо отдавать себе отчет в том, что если наследие претендует на то, чтобы стать нужным, освоенным, живым, его необходимо обдумать, осмыслить, пережить, перечувствовать, пропустить через ум и сердце. Именно по причине многообразия потребностей и задач (вплоть до преодоления духовного кризиса и как следствие обретения духовного здоровья) в наследии можно выделять философско-педагогические, религиозно-педагогические, литературно-педагогические, социально- педагогические смыслы и т.п. Обязательно педагогические! Ибо вследствие освоения и принятия наследия происходит научение и извлечение душеполезных уроков для растущего и развивающегося человека. Мы убеждены, что «культивирование отношения к наследию как педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в профессиональную повседневность, поняв и оценив полноту процессов на кафедре, на факультете вуза» [Белозерцев 2012: 134].

Вуз – культурно-образовательная среда (КОС), использование научного и педагогического потенциала которой, по нашему мнению, может стать действенным средством разрешения в отечественном образовании накопившихся противоречий. Используя методологические основания КОС, которая, по признанию многих исследователей, была вызвана к жизни актуальным историческим моментом развития педагогической науки, постигающей методологию неопределенности, становится возможным более детально изучать, анализировать, интерпретировать реально происходящие и разворачивающиеся во времени и пространстве события и изменения, в том числе в образовательной среде конкретного вуза. Это тем более очевидно и необходимо, что использование средств КОС позволяет нам работать «с богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информацией,

воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание... В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности» [Белозерцев 2004: 356].

Точно так же используя концептуальные основания КОС, можно описывать, прогнозировать и сопровождать индивидуальный путь каждого студента в вузе, в том числе от знания к незнанию, переживание и освоение им новых смыслов и ценностей в процессе соприкосновения и взаимодействия студента со средой вуза, при этом гарантируется и сохраняется возможность индивидуальной траектории развития каждого и разных состояний личности в этом процессе: «КОС принадлежит к явлениям, сопрягающим упорядоченность и возможность с приоритетом культурного диалога развивающегося субъекта... При этом каждый субъект (преподаватель и студент, профессор и аспирант) имеет право на свой выбор в средовой знаковости. Концептуальность разработки КОС дает возможность педагогике осуществлять поиск баланса культурного и цивилизационного, тем самым обнаруживая иной уровень получения педагогического знания» [Белозерцев 2012: 132]. С методологической точки зрения КОС позволяет интерпретировать нетипичную для классической педагогической науки совокупность категорий, которые еще ждут своего осмысления в педагогическом плане, а именно: миссия, судьба, уникальность, образ жизни, пространство, дополнительность и др. Это выглядит вполне естественным следствием развития современного педагогического знания, ибо сама педагогика как наука и практика деятельности сегодня оказалась особенно включенной в межпарадигмальный диалог, разворачивающийся в гуманитарной области современной науки. Следовательно, описывать и интерпретировать КОС того или иного вуза можно по-разному с учетом его средовых особенностей, сложившихся традиций, типа отношений между субъектами образовательного процесса и пр.

Вуз – способ, режим диалога. Ибо судьба самой России отмечена диалогизмом русского бытия, который нашел самое широкое освещение в классической русской литературе и философии. Так, в попытке поиска ценностных обоснований гуманитарного образования родилась отечественная научная школа диалога культур под руководством В.С. Библера. Многие современные исследователи считают необходимым сегодня найти новые смыслы образования, однако общим для них является признание необходимости становления образования «человека национальной культуры, способного включаться в наличные формы деятельности и мышления, вступать в диалог с целью поиска различных культурных смыслов» [Белозерцев 2018: 161]. При этом неизбежно в границах такого поиска и одновременно как его следствие была актуализирована для ряда научных элит потребность в изменении идеологии содержания образования, форм и методов организации

процесса преподавания, под которые были подведены новые научные гипотезы, концепции и модели.

М.М. Бахтину было достаточно одного взаимодействия в рамках организации педагогического процесса – «научения знающим незнающего», т.е. взаимоотношения между обучающим и учащимся, и, следовательно, только диалог. С нашей точки зрения, это является абсолютно достаточным утверждением, признавая следующую триаду «диалогизм культуры – диалогизм философии – диалогизм образования». Следовательно, сущностью самой педагогической науки выступает диалог.

Диалог выступает в качестве принципа воспитания. Собственно диалогичность в педагогической науке представляет собой элементарную социальную отзывчивость; выступая в качестве простейшего и основного социального резонанса, способствует реализации субъективной возможности социальной коммуникации, открытию личности во вне и освоению нового опыта, что и является основным смыслом образования как процесса трансляции знаний, культурного опыта и наследия.

Следует подчеркнуть, что диалогизм и взаимодействие как основополагающие принципы организации образовательного процесса пронизывает непрерывное образование на различных его этапах и уровнях. Несмотря на то, что в отношении отмеченного выше соображения, что педагогика сталкивается сегодня с необходимостью изучения, интерпретации и введения в научный оборот и практическую педагогическую деятельность новых актуальных категорий и форм работы междисциплинарного характера, доминантным принципом в профессиональном образовании остается взаимодействие двух «Я»: преподавателя и обучающегося посредством диалога наследственного, социального и духовного; народной традиции воспитания и религиозно-православного образования; человечества, Отечества и региона; старшего и младшего; исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православных ценностей и светской культуры; гуманитарного и естественного знания; рационального и чувственного; ума и души. И потому задача вуза – сохранять и пестовать наследие, создавать среду, помочь человеку через диалог познать родную историю и культуру, овладеть родным языком, стать профессионалом, найти себя в многоголосом мире, признавая при этом право других на развитие, самоопределение, самореализацию.

Библиографический список

Белозерцев Е. П. Вуз между историей и культурой // Берегиня. 777. Сова. 2012. № 1(12). С. 127-134.

Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб. : Издательство Асланова, 2004. 704 с.

Белозерцев Е. П. Образование между тео- и антропоцентризмом / Духовно-нравственная культура в высшей школе: нравственные ценности и будущее студенческой молодежи : мат-лы V межд. науч.-практ. конф. в рамках

XXVI Международных Рождественских образовательных чтений (Москва, 23 января 2018 г.). М. : РУДН, 2018. С. 547-553.

Белозерцев Е. П. Образы и смыслы России и русских – основы философии отечественного образования / Формирование образов России и русских в Западных дискурсивных практиках XX-XXI вв.: мат-лы межд. науч. конф. (Воронеж, 19-21 апреля 2018 г.). Воронеж : Научная книга, 2018. С. 158-166.

Белозерцев Е. П., Заридзе Г.В. Отечественное образование как отражение рублевской Троицы // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 12-21.

Белозерцев Е. П., Заридзе Г.В. Философско-педагогическое обоснование развития отечественного образования // Педагогика. 2017. № 1. С. 22-30.

Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. М. : Типография Екатеринбургской епархии, 2016. 142 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И АНТИПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ СКРЫТОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Марина Викторовна Шакурова

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, гуманитарный факультет, Воронежский государственный педагогический университет

e-mail: shakurova@mail.ru

В статье акцентируется внимание на изменении характера анализа педагогической реальности. Все чаще объектами изучения и внедрения выступает скрытое содержание образования. Имеющийся опыт исследования и апробации подобных феноменов условно разделен на блоки «осмысление практики», «потенциал теории», «изменение методологии». На примере выявления смыслов внешнего оформления образовательного пространства начальной школы России и Великобритании показаны проявления скрытого педагогического и непедagogического содержания.

Ключевые слова: скрытое содержание образования, образовательное пространство, педагогические смыслы, начальная школа, экспертная оценка.

PEDAGOGICAL AND NOT PEDAGOGICAL SENSES OF THE LATENT MAINTENANCE OF EDUCATIONAL SPACE

M.V. Shakurova

The doctor of pedagogical sciences, the professor,
managing chair of the general and social pedagogics, humanitarian faculty, Voronezh state
pedagogical university

e-mail: shakurova@mail.ru

Abstract. In article the attention is focused on change of character of the analysis of a pedagogical reality. Even more often as objects of studying and introduction the latent maintenance of formation acts. Available experience of research and approbation of similar phenomena is conditionally divided into blocks «judgment of practice», «theory potential», «methodology change». On an example of revealing of senses of external registration of educational space of elementary school of Russia and Great Britain displays of the latent pedagogical and not pedagogical maintenance are shown.

Key words: latent maintenance of education, educational space, pedagogical senses, elementary school, expert estimation.

Понимание того факта, что декларируемые содержательные компоненты образования и воспитания далеко не исчерпывают реального содержания указанных процессов, все активнее закрепляется в научном и практическом поле педагогики и образования. Имеющийся опыт осмысления и апробации можно условно разделить на три блока.

К первому блоку отнесем элементы (составляющие) образовательных практик, которые по сути входят в зону смыслов, ментальности, установок. С этих позиций А.Н. Тубельский к скрытому содержанию образования относит уклад школьной жизнедеятельности, о котором так много писал и который культивировал в своей школе [Тубельский 2007]. При этом и в теории, и в практике им был доказан тот факт, что влияние уклада на образование существенно, в отдельных случаях и при определенных условиях весомее, чем официально выстроенная жизнедеятельность (уроки, внеклассная работа и т.п.). Уклад вбирает атмосферу, дух школы и ряд других характеристик, о которых так много говорят думающие исследователи и педагоги-практики, но которые столь неудобны для классического научного осмысления.

А.Н. Тубельский относит к скрытому содержанию образования все практики, связанные с дифференциацией школьников (прежде всего, по способностям); реальный рисунок и характер властной субординации и стиль отношений в структурах власти; школьный язык и фольклор как носитель доминирующих смыслов, тонов и полутонов, объема и отношений; закрепившиеся практики демонстрации ожидаемого поведения (развивая мысль Александра Наумовича, отметим, что это характерно не только в отношениях «учитель-ученик», но и «учитель-учитель», «учитель-администрация» и т.п.); практикуемые, но официально не признанные способы поведения и деятельности («не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.» [Тубельский 20017: 178]); реальный тайм-менеджмент и приветствуемые характеристики личного распределения времени, наполнения его теми или иными видами деятельности и общения.

Ко второму блоку отнесем педагогическое осмысление феноменов, которые максимально субъективны, дискурсивны, что, в конечном итоге, и определяет их скрытое содержание. При этом интересна не только зарубежная традиция и размышления Д.И. Фрумина [Фрумин 1999] как признанного специалиста в данном вопросе, но исследования и научно-методические разработки, имплицитно содержащие размышления, исследования, выводы и рекомендации о выделенных выше составляющих скрытого содержания образования. К таковым отнесем, прежде всего, теорию воспитательных систем и концепцию воспитательного пространства (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.) с идеями событийности и со-бытия, культуры школы, неформального пласта отношений в детских группах и детско-взрослых общностях в образовательных организациях и т.п.; социально-

педагогическую концепцию А. В. Мудрика и членов его научной школы с обращением к социализации как базовому процессу, в рамках которого развиваются воспитание и образование, вбирая и транслируя в каждом конкретном случае весь комплекс социализационных особенностей жизнедеятельности, включая десоциализирующие и виктимогенные.

В третий блок объединим междисциплинарные и собственно педагогические исследования, которые изначально используют контекстную, дискурсивную методологию, идеи феноменологии и экзистенциализма, например работы Е.А. Александровой [Александрова 2002]. Как правило, в подобном случае невозможно обойти стороной скрытые явления, в отдельных случаях они становятся исходной точкой осмысления педагогической и образовательной реальности.

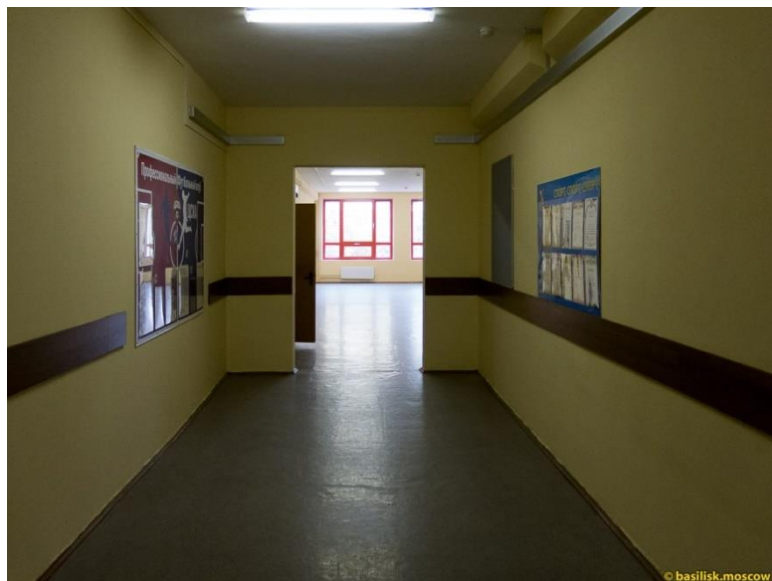
На наш взгляд, именно третий вариант научной логики продуктивен для анализа образовательного пространства. Показательно, что сам выбор физикалистской или нефизикалистской логики для его изучения демонстрирует возможность подойти к скрытым характеристикам.

Признавая образовательное пространство как существующую на фоне физического пространства совокупность субъектов-носителей отношений и этих отношений, в том числе, отчужденных, как некоторого образца или традиции совместности и взаимовлияний, мы сразу же попадаем в сферу, в том числе, неформальных, ненаблюдаемых (ограниченно наблюдаемых), реальных, но необъективированных в официальном дискурсе практик.

Для иллюстрации данного утверждения обратимся к самой простой характеристике образовательного пространства – его внешнему рисунку.

Поскольку образовательное пространство существует на фоне физического пространства, смыслы можно извлечь уже из пространственных характеристик образовательной организации.

Для анализа возьмем две фотографии. Школьный коридор на этаже начальной школы в российской школе и в школе Лондона.





А теперь о смыслах. В поисках таковых, в их оценке определяющей для нас была установка: «Решаем педагогические задачи». Под «педагогическим» будем понимать все то, что способствует развитию личности. В нашем случае – личности ученика начальной школы.

Мы предложили эти (и несколько аналогичных) фотографии пяти школьникам разных образовательных организаций в возрасте 7-10 лет. Были поставлены два вопроса: (1) удобно проживать школьное время в таком коридоре и почему; (2) в какой школе ты предпочел бы учиться? При этом детям, во-первых, не озвучивалась государственная принадлежность школы; во-вторых, фотографии предъявлялись все сразу, выбрать и оценить можно было первоначально ту, которая привлекла внимание. Дети имели возможность вступать в диалог, обсуждая детали.

Суждения по поводу второй фотографии (она первой привлекла внимание): «А зачем тут столы? Это же не класс. Наверное, чтобы можно было бы поиграть в игры за столом», «Как много всего! Интересно, наверное, рассматривать все, что тут есть», «Смотрите, одежда рядом с классом, наверное, в этой школе раздевалок нет», «Нет, наверное, они часто куда-нибудь ходят-выходят», «А зачем тут воздушный змей, это дети сделали? Поэтому он тут висит», «А мне нравится, что очень ярко, празднично и все светлое».

Суждения по поводу первой фотографии: «Много места», «Ничего не мешает бегать, если разрешат», «А у нас так много ребят, что места и в таком коридоре не хватает, поэтому мы играем каждый около своего класса», «А что там, около окошек? Там тоже можно первоклассникам играть? Или там уже старшеклассники?», «А на стены можно наши рисунки повесить, у нас в школе так. А здесь какие-то объявления».

Учиться младшие школьники захотели в английской школе.

Конкретизируем выделенные «экспертами» позиции:

– светло, ярко, много информации. Отметим, что практика работы с пространством в английских начальных школах отработана до мелочей. Нам приходилось наблюдать многочисленные растяжки с информацией, которую надо было запомнить, которая отражала актуальные события, создавала

настроение. В качестве полезного пространства использовались и стекла окон (интересно, что во многих школах двери в школьные классы и выходящие в коридор стены имеют окна). Значительное количество объектов, их цветовое решение, яркость объясняется самими педагогами просто: мир современного ребенка именно таков – много информации, она хаотична, несистематизирована, но это не пугает и не утомляет. Если ребенок устает, он уходит в специально созданные библиотечные уголки, на площадку. Отметим, что детей с гаджетами в руках на перемене мы в школах не встретили ни разу. Варьируя размер, цвет, уровни, длительность размещения можно влиять на выбор ребенка, учить его выделять главное, но не упускать детали. Пожароопасность, безопасность (травматизм) в данном случае во внимание не берется – дети приучены спокойно передвигаться по коридору, для активности есть пришкольная площадка. Кроме того, сам урок строится с постоянной сменой видов деятельности и позиций (чередуются работа на полу, на стульях вокруг столов, перемещение по классной комнате с целью выполнения заданий);

– доступны личные вещи, они размещаются в коридорах, специальных раздевалок в увиденных нами школах не было. Несмотря на то, что по коридору на переменах и после уроков перемещается большое число детей и взрослых (в школах много волонтеров, практикантов), нет опасений за сохранность одежды. Но и разместить ее неаккуратно нельзя, это будет мешать. К этому приучают детей с первых дней пребывания в школе. В отдельных школах одежда висит в классе, а сам класс имеет собственный выход на площадку. Если осталось время у всего класса или отдельные дети освободились раньше, они могут выйти во двор, где также размещено много информации, выделены зоны для различных игр, спорта, наблюдений. Учитель с помощником продолжают работать с теми детьми, у которых что-то не получилось, или тоже могут выйти на площадку;

– мебель в коридоре функциональна. При необходимости учитель или помощник могут выйти с одним или несколькими детьми в процессе урока, чтобы позаниматься индивидуально. На специальных стеллажах стоят в открытом доступе книги, которые можно рассматривать и читать в свободное время. Иногда на столе лежат заготовки для аппликации, рукоделия, рисования – захотелось, попробуй;

– большинство экспонатов сделаны детьми, стенды оформлены учителями. Все находится в открытом доступе, вандализм не отмечен, даже если отношения между конкретными детьми, что обычно, напряженные. На стенах размещаются все работы, а не только лучшие. В одной из школ была интересная экспозиция «Как я учился писать». В отдельном уголке размещались образцы письма детей в разные периоды обучения. Рядом с образцами – фотографии авторов. В школах очень много фотографий, они часто подписаны именами детей – так ненавязчиво школьники знакомятся друг с другом;

– коридор нашей школы оценим как открытую потенциальность. Именно так рассуждали о нем дети (можно поиграть, можно разместить).

Таким образом, изменение «угла зрения» позволяет увидеть скрытые педагогические смыслы в привычном образовательном пространстве.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-00613а «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем».

Библиографический список

Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. 2002. № 5. С. 3-9.

Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 177-180.

Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1999. 255 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Надежда Сергеевна Ильюшенко

научный сотрудник Центра управления знаниями и компетенциями
ГНУ «Институт философии Национальной академии наук Беларуси»
e-mail: n.iliushenko@gmail.com

Статья посвящена анализу актуальных тенденций, перспектив и рисков использования социально-гуманитарных технологий в современном образовании. Цели анализа включали конкретизацию дефиниции социально-гуманитарных технологий, экспликацию наиболее значимых векторов и направлений их имплементации в образовательную практику; оценку рисков их применения; установление допустимых границ внедрения социально-гуманитарных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: образование, технологизация, социально-гуманитарные технологии, образовательные технологии, педагогические технологии, педагогические методики.

MODERN TRENDS, PROSPECTS AND RISKS OF THE SOCIO-HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN EDUCATION

N. S. Ilyushenko

Research Fellow of Center for Management of Knowledge and Competencies, State Scientific Institution “Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus”
e-mail: n.iliushenko@gmail.com

Abstract. In the article the current trends, prospects and risks of socio-humanitarian technologies use in modern education are analyzed. The purpose of the analysis includes specifying the definition of socio-humanitarian technologies, explication of the most significant vectors of their implementation in educational practice; assessment of risks associated with their use; the establishment of permissible limits for the introduction of socio-humanitarian technologies in the educational process.

Key words: education, technologization, socio-humanitarian technologies, educational technologies, pedagogical technologies, pedagogical methods.

Актуальность изучения современных тенденций применения социально-гуманитарных технологий в образовании обусловлена возрастанием роли и расширением масштаба их внедрения во все сферы современного социума: от политики и маркетинга до практик производства и передачи знаний. Причина особого внимания к возможностям технологий «мягкой силы» кроется в установке на всеобъемлющую технологизацию жизни, свойственную информационному обществу (Д. Белл, Э. Гидденс, М. Маклюэн, Е. Массуда и др.) и обществу знания (Г. Бехманн, П. Дракер, Ф. Махлуп, Р. Хатчинс, Н. Штер и др.). В данных типах обществ социальные процессы, включая процесс получения индивидом образования, становятся все более универсальными, проектируемыми, предсказуемыми, и при этом – «естественными», «комфортными» и даже «незаметными» для человека. В свете произошедших трансформаций и ориентации на новый социальный заказ востребованными становятся исследования, посвященные анализу сущности социально-гуманитарных технологий, определению их роли в образовательной практике. Наличие различных оценок технологизации социальных отношений (А.А. Тарасов, В. Родионова, В.И. Пржиленский) дает основания для постановки вопроса о специфике технологизации образования. В виду того, что статус и воздействие социально-гуманитарных технологий в этой сфере во многом остается дискуссионным, требуется оценка позитивных перспектив, а также рисков их имплементации в современные образовательные системы.

Проблеме использования социально-гуманитарных технологий в сфере образования посвящен широкий круг исследовательских работ. О потенциале гуманитарного знания в конструировании социальных отношений, производстве новых идей и общественно значимых смыслов писали Л.Н. Беляева, С.А. Гончаров, А.В. Касаева, П.Г. Щедровицкий, Б.Г. Юдин и др. Специфику социально-гуманитарных технологий в качестве инструмента «мягкой силы» и средства «деликатного и тактичного» влияния и воздействия на индивида раскрывали В. Грановский, В.В. Кара-Мурза, М. Карижский, О.Г. Леонова, В. Осипов, О.Ф. Русакова, А.А. Сазонова и др. Поиск методологических оснований и места понятий «социальные технологии», «гуманитарные технологии», «социально-гуманитарные технологии» в системе других социально-философских категорий осуществляли И.Ф. Игнатьева, П.В. Клачков, А.В. Конева, С.А. Крупник, Н.А. Кузнецова, А.В. Курочкин, А.Е. Митин, А.А. Сазонова, Ю.Г. Семенов, С.О. Филиппова, В.И. Чупасова, Б.Ф. Усманов и др.

Зарубежные (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, А. Ромишовски и др.), российские (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.И. Зайцев, А.М. Кушнир, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) и белорусские (В.В. Гладкая, И.В. Житко, А.А. Петрикевич, О.Г. Сорока и др.) ученые в определении сущности педагогического процесса исходили из установок технологического подхода, ориентированного на инструментальное управление

учебным процессом и, таким образом, гарантирующего достижение поставленных учебных целей. В их работах нашли отражение вопросы педагогической технологии и педагогического мастерства, технологии конструирования педагогического процесса, технологии осуществления педагогического процесса, технологии педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений.

Анализу педагогического потенциала социально-гуманитарных технологий, используемых на различных уровнях образовательного процесса, посвящены исследования Н.В. Бордовской, С.А. Гончарова, Л.Т. Жумакановой, И.Ф. Игнатъевой, О.В. Клименко, Д.А. Корсуна, Г.Д. Левитеса, Т.М. Машкиной, А.Е. Митина, Л.В. Никифоровой, Г.Н. Омаровой, М.В. Позднякова, В.П. Соломина, Ю.В. Сорокопуда, И. Трушковой, С.О. Филипповой, Е.Н. Хадиковой и др. Соотношение категорий «гуманитарные технологии», «образовательные технологии» и «педагогические технологии» выступило объектом размышлений Н.И. Басиной, В.С. Зайцева, М.В. Позднякова, Г.К. Селевко, П.Г. Щедровицкого. Г.Л. Тульчинским была разработана концепция гуманитарной экспертизы как эффективного средства оценки рисков имплементации социально-гуманитарных технологий в образовательный процесс. Тем не менее, несмотря на обозначенную актуальность, впечатляющий объем работ и высокое качество проведенных исследований, многие вопросы, связанные с оценкой современных тенденций внедрения социально-гуманитарных технологий в образовательный процесс, требуют своего прояснения.

Для восполнения указанного пробела нами были поставлены следующие задачи: конкретизировать роль и место социально-гуманитарных технологий в образовании; определить позитивные перспективы их применения; оценить риски дальнейшего использования социально-гуманитарных технологий, исходя из анализа актуальных тенденций их использования в педагогической практике.

Технологизация образования представляет собой одну из доминирующих мировых тенденций в сфере обучения. Ее сущность состоит в использовании различных технических средств, достижений современных наук с целью максимизации эффективности обучения. Внедрение технологий в сферу образования было призвано стандартизировать и алгоритмизировать учебный процесс, снизить влияние субъективных факторов, гарантировать получение желаемых результатов. Требование сделать обучение максимально «человекообразным», то есть соответствующим закономерностям работы психики и интеллекта индивида, поставило задачу внедрения социально-гуманитарных технологий (основанных на достижениях современной гуманитаристики) в педагогический процесс. Несмотря на то, что некоторые авторы описывают технологизацию образования не только как цель, но и как определенное (уже достигнутое) состояние данной сферы [Управленческие 2000], мы придерживаемся мнения, что сегодня еще рано говорить о завершении этого процесса. Технологизация образования продолжается и

нуждается в своей рефлексии. Особенно важно произвести оценку роли социально-гуманитарных технологий в этом процессе.

Социально-гуманитарные технологии, будучи инструментом технологизации образования могут быть определены как средство педагогического влияния, а также как целенаправленно реализуемая педагогом в педагогическом и образовательном процессах совокупность воздействий, направленных на достижение прогнозируемого и воспроизводимого педагогического результата, предполагающего формирование или трансформацию у обучающегося определенных представлений, установок, моделей поведения, ценностных ориентаций и др. Предложенное определение позволяет произвести дифференциацию таких понятий как «социально-гуманитарные технологии», «педагогические технологии», «образовательные технологии», «педагогические методики», которые неоправданно часто используются как синонимические, не позволяя различать стоящие за ними феномены.

Категория «педагогические технологии» может употребляться тогда, когда речь идет о технологиях, реализующихся в рамках педагогического процесса (единства педагогической и образовательной деятельности, основой которого выступает педагогическое взаимодействие педагога и обучающегося). Англоязычным соответствием здесь может считаться понятие «learning technology» или «instructional technology» (как способы проектирования, реализации и оценки педагогического процесса с учетом конкретных целей, осуществляющиеся на основе исследований в области социально-гуманитарных дисциплин (особенно педагогики и теории коммуникации), использующие людские и нечеловеческие ресурсы для повышения эффективности обучения [Ely 1983: 3]).

Использовать категорию «образовательные технологии» рекомендуется, когда речь идет о более масштабных технологиях, затрагивающих целостный образовательный процесс и предполагающих его трансформацию в едином направлении. Схожее понимание обнаруживает себя в зарубежных трактовках образовательных технологий, как: 1) области управления процессом обучения людей посредством систематической разработки, развития, организации и использования всего спектра учебных ресурсов, включая само управление этой областью [Association 1977: 36]; 2) сложного, интегрированного процесса, включающего людей, процедуры, идеи, устройства и способы их организации, направленного на анализ проблем, разработку, реализацию, оценку и управление процессами принятия решений, связанных со всеми аспектами человеческого обучения [Ely 1983: 3].

Социально-гуманитарные технологии отличаются от педагогических методик большей степенью воспроизводимости результатов, их устойчивостью, отсутствием зависимости от педагогического мастерства педагога и других субъективных факторов. Как правило, методики имеют мягкий, рекомендательный характер (преподаватель может варьировать степень следования методическим указаниям), в то время как технологии требуют более

жесткого выполнения всех инструкций, отступление от которых нарушит целостность педагогического процесса и, возможно, поставит под вопрос достижение намеченных целей. Также технологию отличает ее универсальность, в то время как методика может иметь авторский характер (что роднит ее в некоторой степени с педагогической системой).

Переходя к анализу места и роли социально-гуманитарных технологий в образовательном процессе, следует подчеркнуть их возможность оказывать «мягкое», но существенное трансформирующее влияние на сознание и поведение обучающихся; достигать поставленных педагогических целей вне зависимости от индивидуального педагогического мастерства учителя. С этими характеристиками связывается их положительный потенциал, а также возможные риски применения на всех уровнях обучения. Не оценивая основные тенденции применения социально-гуманитарных технологий с точки зрения их пользы или вреда, а также не претендуя на исчерпывающее описание всех существующих трендов, охарактеризуем некоторые из них.

В первую очередь, отметим тенденцию применения социально-гуманитарных технологий с целью повышения уровня инклюзивности образования. Инклюзию в данном случае будем трактовать не узко, как совокупность мер, направленных на социализацию людей с ограниченными возможностями здоровья, а широко – как целостный процесс, в рамках которого общество обеспечивает гуманные и достойные образовательные условия каждому своему члену, способствуя, таким образом, максимально полному раскрытию личностного потенциала и удовлетворению индивидуальных потребностей каждого [Loreman 2010]. В качестве примеров средств, используемых для решения данных задач, можно привести технологии, разрабатываемые на основе концепции Дж. Лэйв и Э. Венгера, в рамках которой обучение реализуется через включение индивидов в различные социальные взаимодействия. Основой концепции выступает убеждение, что именно практика и опыт являются тем условием, благодаря которому информация превращается в личностно усвоенное знание, а обучение действительно содействует качественному преобразению человека [Lave 1990]. Создать условия для получения такого опыта позволяет организация сообществ кооперации и практики: «сообществ обучающихся», «сообществ исследователей», «сообществ обучения и знания» и др. (названия различаются в зависимости от специфики конкретной технологии).

Применение инструментов, направленных на формирование таких сообществ и организацию их работы, демонстрирует высокую результативность при реализации в традиционных, онлайн-овых и, особенно, смешанных учебных средах. Педагогические усилия, нацеленные на развитие и закрепление у обучающихся чувств принадлежности и сплоченности при работе в сообществах, в конечном итоге приводят к выработке у обучающихся необходимого эмоционального, мотивационного ресурса, позволяющего не только успешно завершить занятие или учебный курс, но приступить к последующему самостоятельному обучению. Для формирования таких

общностей и развития чувства сопричастности используются возможности социальных сетей (Google+, Facebook, Flickr и др.). Выступая посредниками в коммуникации, социальные сети поддерживают социальное взаимодействие, что обеспечивает повышение эмоциональной связанности членов учебной группы и, таким образом, способствует активизации необходимых видов деятельности – в случае педагогической практики целью оказывается активизация познавательного интереса обучающихся и направление их учебных амбиций в русло, определенном стоящими перед ними учебными задачами. Важно, что такие технологии демонстрируют эффективность не только в рамках неформального и дистанционного образования, где целью является создание сплоченного виртуального сообщества, не имеющего практики взаимодействий вне Сети, но и в традиционном школьном или вузовском обучении, где обучающиеся переносят свой позитивный опыт взаимодействия и общения в Интернете на реальные социальные интеракции и решение конкретных учебных задач (например, [Yuen 2010]).

В качестве значимой тенденции развития социально-гуманитарных технологий в сфере образования можно выделить нарастание степени их диалогичности как ключевой характеристики данных технологий в целом. Эффективность использования диалогических практик в обучении подтверждена давно и обусловлена многими моментами, в том числе работой человеческой памяти: информацию, которую человек не только самостоятельно осмыслил, но и обсудил с кем-то, он запомнит гораздо лучше, чем ту, которую почерпнул из книги или от педагога, но не обсудил. Также согласно законам работы нашей психики, мысль, к которой человек пришел самостоятельно в ходе обсуждения, пусть и в смоделированной педагогической ситуации, оставит в более глубокий отпечаток в его сознании.

Несмотря на «традиционность» диалога как средства воздействия, современные социально-гуманитарные технологии предлагают пошагово разработанные сценарии организации учебных диалогов, в которых учитывается вероятность отступлений от темы обсуждений и программируются результаты на каждой стадии дискуссии. При этом такое обсуждение не теряет своей «живости» и «легкости», а обучающиеся остаются убежденными в том, что самостоятельно пришли ко многим заключениям.

Одной из явных тенденций в использовании социально-гуманитарных технологий в педагогическом процессе выступает выстраивание диалогов на основе развертывания историй (сторителлинг), что также связано с закономерностями работы нашей памяти: информация, поданная в виде нарратива, запоминается лучше и быстрее. Таким образом, сторителлинг может рассматриваться как социогуманитарная технология, все чаще используемая в педагогической практике.

Не менее важной тенденцией в использовании средств педагогического влияния можно считать стимулирование творческой активности в области создания социальных и культурных инноваций. В таком случае четкость заданного результата обозначается лишь качеством его уникальности,

оригинальности и инновационности. Исходным мотивом данной ориентации выступает понимание, что в будущем от эффективности функционирования социальной среды, умения предложить новые идеи и решения будет зависеть благополучие всего социума. В качестве наиболее значимых способностей и компетенций, на формирование и развитие которых направлены современные социально-гуманитарные технологии в педагогическом процессе, следует назвать: навыки проектирования и моделирования, навыки командной работы, навыки принятия решений и организации взаимодействий – особенно по горизонтали.

Одновременно наблюдается тенденция к трансформации и камуфлированию форм обучения под виды досуговой активности: широкое распространение получили способы обучения (особенно в области неформального и информального образования), где непосредственная образовательная активность организована по типу рекреационной деятельности. Имеется тенденция к превращению обучения (как работы, требующей усилий) в развлечение (как досуга, приносящего удовольствие).

Следует отметить тенденцию к постоянной трансформации и обогащению данными из различных областей знаний, в том числе естественно-научного блока (физиологии, химии и др.). Такая междисциплинарность оказывается основой мультиинструментальности, когда достижение одной цели может быть реализовано несколькими путями, выбор которых производится на основе всесторонней оценки объекта педагогического воздействия.

Также важно упомянуть о том, что применение социально-образовательных технологий начинает носить все более скрытый характер, «маскируясь» под виды деятельности, не связанные напрямую с обучением и воспитанием. При этом все более сложным становится для самого обучающегося идентифицировать цель и задачу педагогического воздействия. В этой тенденции, на наш взгляд, кроется одна из основных опасностей дальнейшего использования социально-гуманитарных технологий в образовании.

Укажем еще одну важную тенденцию – усиление прагматических ориентаций при использовании социально-гуманитарных технологий в образовании. Несмотря на то, что прагматизм в принципе свойственен любой технологии, в последнее время все больше внимание разработчики технологий начинают уделять не просто формированию тех или иных качеств или убеждений, но и созданию общественно полезных продуктов, наглядно демонстрирующих их закрепление и/или развитие. Примером может служить организация занятий с использованием технологии диджитал сторителлинга, посвященного созданию контрнарративов, ориентированных на борьбу с языком вражды, обязательным результатом которых выступает создание видеороликов против хейтспич и их размещение в социальных сетях.

К положительным моментам внедрения социально-гуманитарных технологий в современные образовательные системы можно отнести отмеченные выше тенденции к увеличению инклюзивности, диалогичности,

креативности обучающихся. Так, использование различных техник стимулирования диалога, наведения на то или иное размышление развивает аналитические, критические, а следовательно, и творческие способности (технологичность процесса не означает его нерелексивности).

В целом же внедрение социально-гуманитарных технологий в образование способствует повышению управляемости педагогического и образовательного процессов, их качества и результативности посредством: 1) алгоритмизации педагогической деятельности; 2) снижения рисков, связанных с зависимостью итогов педагогического и образовательного процесса от индивидуальных способностей педагога и его профессионального мастерства; 3) стимулирования вовлеченности и повышения мотивированности обучающихся.

Возрастание наукоемкости педагогического и образовательного процессов и приближение педагогической практики к реальным нуждам социума также может характеризоваться как положительное следствие применения социально-гуманитарных технологий в образовании. Тенденция к постоянному обновлению и модификации социально-гуманитарных технологий способствует своевременному введению новаций в педагогический процесс.

Создание «человекообразных» условий обучения, учитывающих и эффективно использующих такие «негативные» свойства человеческой психики, как отвлечение внимания, прокрастинация и др. также может быть оценено как позитивное следствие. Трансформация всего педагогического процесса в сторону его «очеловечивания» (ориентация на субъект-субъектное взаимодействие, использование коммуникативных практик, учет эмпатичности, эмоциональности человека и др.) также не вызывает подозрений в потенциальной опасности.

Вместе с тем, нуждается в осмыслении проблема установления пределов внедрения социально-гуманитарных технологий в педагогическую деятельность, определения рамок и этических границ их использования, выходя за которые воздействие на личность обучающегося будет квалифицироваться как манипулирование сознанием, имеющее негативные последствия для индивида и общества в целом. Такие границы, на наш взгляд, проходят там, где цели всестороннего развития личности подменяются скрытым манипулированием сознанием обучающегося.

Таким образом, в качестве основных рисков следует отметить возможность «скрыть» истинные цели и задачи педагогического воздействия от рефлексии обучающегося, «закамуфлировать» их под учебную, развлекательную и иную типы активности. В этой связи оказывается востребованной разработка и внедрение инструментов оперативной экспертной оценки (социально-гуманитарная экспертиза применяемых в образовании технологий), реализуемых со стороны государства и направленных на выявление и предупреждение угроз скрытого манипулирования сознанием, имеющих потенциальную опасность, в том числе, и для национальной безопасности страны. Такие меры должны быть ориентированы на выявление

деструктивного, расходящегося со сформулированными в ключевых национальных и международных программах целями и задачами педагогического воздействия. Вместе с тем, должны быть разработаны механизмы гражданского контроля, направленные на предупреждение злоупотреблений со стороны государства в сфере применения социально-гуманитарных технологий с целью излишней политизации или идеологизации системы образования, внедрения управляемой системы «коррекции» поведения граждан в соответствии с теми или иными задачами.

Особо следует выделить в качестве угрозы ограничение свободы творчества педагогов в том случае, если инициирование применения тех или иных социально-гуманитарных технологий будет осуществляться директивно («сверху»), не оставляя возможности отклониться от предложенного алгоритма действий. В таком случае есть угроза превращения педагога в инструмент реализации педагогического влияния, который выступает в роли транслирующего посредника и контролера результативности проделанной работы. Вместе с тем, реальное воплощение такого сценария представляется маловероятным в силу «неповоротливости» бюрократической системы (необходимость прохождения большого числа процедур перед утверждением на государственном уровне методик и технологий работы в качестве ведущих и рекомендуемых к использованию) и быстрым развитием и обновлением самих социально-гуманитарных технологий.

В заключение укажем, что к отдельной категории рисков следует отнести нерелексивное использование и имплементацию в образовательные системы одних стран заимствованных из других обществ и разработанных в других культурных контекстах социально-гуманитарных технологий. Анализ практик использования социально-гуманитарных технологий в образовании свидетельствует, что их эффективность во многом детерминирована соответствием базовым ценностям и установкам культуры, в которой они применяются. В определенном смысле данные контекстуальные особенности имеют гораздо большее значение, чем чисто технологические аспекты применения социально-гуманитарных технологий.

В предложенном понимании социально-гуманитарные технологии в образовании трактуются широко – они не сводимы к отдельным педагогическим средствам или методикам. Использование социально-гуманитарных технологий в сфере образования предполагает алгоритмизацию педагогической деятельности с учетом различных параметров (возраста, социального статуса, уровня имеющихся знаний, целей, задач и тому подобное), благодаря чему оказывается возможным достижение программируемых образовательных, воспитательных и развивающих результатов. Специфика этого типа технологий на современном этапе развития состоит в том, что они вобрали в себя достижения современных когнитивных наук, психологии и иных социально-гуманитарных дисциплин.

Среди перспективных направлений, в рамках которых может осуществляться дальнейшее исследование социально-гуманитарных

технологий в образовании следует отметить: уточнение критериев оценки полезности или опасности имплементации социально-гуманитарных технологий; разработку алгоритма социально-гуманитарной экспертизы применения педагогических технологий в учебном процессе; формирование перечня требований к компетентности педагога, использующего данные средства педагогического влияния.

Библиографический список

Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования / Мин. образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. Минск, 2000. 204 с.

Association for Educational Communications and Technology. The definition of educational technology. Washington, D.C. : Association for Educational Communications and Technology, 1977. 169 p.

Ely D. P. The definition of educational technology: An emerging stability / D. P. Ely // Educational Considerations, 1983. Vol. 10. No. 2. URL: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1793&context=edconsiderations> (дата обращения: 07.02.2019).

Lave J. Situated Learning: Legitimate Periperal Participation / J. Lave, E. Wenger. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 138 p.

Loreman T. Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers / T. Loreman // The Alberta Journal of Educational Research. 2010. Vol. 56. No. 2. P. 124–142.

Yuen S. Educational use of social networking technology in higher education / S. Yuen, H.-T. Hung Chi-Yin // Teaching in Higher Education. 2010. 15 : 6. P. 703–714.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В РАЗВИВАЮЩЕМСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Елена Александровна Максимова

канд. пед. наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: maksimolena@yandex.ru

В статье показано, что взаимодействие преподавателя и студентов составляют сущностную основу системы профессионального образования. С другой стороны, вариативные характеристики системы меняются в развивающемся социокультурном пространстве. В этой связи обращено внимание, что ряд характеристик профессионализма не меняется при переходе системы между уровнями ее развития (увлеченность профессией, владение педагогическим мастерством). Другие характеристики обусловлены концептуальной основой профессиональной деятельности (профессионально-личностная цельность, дидактоцентризм, антропологическая направленность). Концептуальная основа деятельности рассматривается как социокультурный уклад, сложившийся под влиянием технологических нововведений в производство и культурных трансформаций в обществе. Сделан вывод о том, что представления о педагогическом профессионализме напрямую зависят от концептуальной основой деятельности специалистов.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, модель профессионализма, концептуальная основа деятельности, социокультурное пространство, взаимодействие.

MODEL OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM IN THE DEVELOPING SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT

E.A. Maksimova

Cand. of pedagogics, docent, associate professor of the Department of Foreign languages of Saratov State University by N.G. Chernyshevskiy
e-mail: maksimolena@yandex.ru

Abstract. The article shows that interaction between teachers and students forms the basis of any system of professional education. On the other hand variable characteristics of the system change in the developing sociocultural environment. In this respect it is pointed out that some characteristics of professionalism do not change when the system passes from one stage of its development to another one. They are dedication, professional skills and others. Other characteristics depend on the conceptual basis of professional activity. They are professional and personal integrity, didactical orientation, anthropic direction and others. Conceptual basis of professional activity is thought to be a sociocultural way of life formed under technological innovations and cultural transformations. The conclusion is drawn that pedagogical professionalism is conditioned by the conceptual basis of professional activity.

Key words: pedagogical professionalism, model of professionalism, concept basis for professional activity, socio-cultural environment, interaction.

Система профессионального образования как социокультурная система реагирует на происходящие в обществе изменения; на смену технологического уклада производства, государственной идеологии, политического устройства и т.д. Меняются содержание образования и технологии его освоения; базовые способы организации системы профессионального образования варьировались в социокультурном пространстве от ремесленного ученичества до профильных учебных заведений и крупных образовательных кластеров. Трансформируется сама миссия профессионального образования, отражая тенденции, актуальные для каждого этапа развития социокультурного пространства.

Взаимодействие преподавателя и студента составляет наряду с содержанием образования инвариантную основу системы профессионального образования. Готовность и умение преподавателя увлечь студента предметом профессиональной деятельности, стимулировать у него профессиональное мышление, развивать профессиональную культуру всегда высоко ценилось в обществе [Максимова 2011: 173]. В то же время, более конкретные представления о педагогическом профессионализме напрямую зависят от уровня развития социокультурного пространства. Модель педагогического профессионализма меняется в зависимости от основы, концептуализирующей деятельность современных специалистов [Остапенко 2008: 41].

Ключевыми понятиями в данной работе, таким образом, являются модель педагогического профессионализма и концептуальная основа деятельности.

Модель педагогического профессионализма – это совокупность предметно-специальных способностей и общекультурных качеств преподавателя, обусловленная внешними условиями развивающегося социокультурного пространства.

Концептуальная основа профессиональной деятельности – это социокультурный уклад, сложившийся под влиянием технологических нововведений в производство и культурных трансформаций в обществе. Эта основа опосредует научно-технологические инновации, объединяет их с социокультурными практиками и позволяет проводить изменения в системе профессионального образования

Развитие социокультурного пространства можно представить как плюралистичность концептуальных основ профессиональной деятельности.

Ремесленно-когнитивная основа, характерная для общества ручного труда, сменилась в обществе машинного труда когнитивно-деятельностной основой, на смену которой, в свою очередь, пришла деятельностно-компетентностная основа (при переходе от общества машинного труда к интеллектуальному). В настоящее время наметились контуры компетентностно-антропологической основы профессиональной деятельности.

Примечательно, что с появлением новой концептуальной основы деятельности и ее закреплении в общественном сознании и социокультурных, а также экономических практиках, предшествующая ей основа не отменяется. Она сохраняется, но начинает выполнять иные функции. В том числе функцию обеспечения преемственности в развитии профессионализма.

Нами был проведен сравнительный анализ ряда документов, определяющих требования к преподавателю (Университетские Уставы, правительственные постановления, Федеральные законы). Также были проанализированы основные положения диссертационных исследований, посвященных профессионализму преподавателей. В результате проведенной работы было определено, что в обществе ручного труда, для которого была характерна ремесленно-когнитивная основа профессиональной деятельности, преподаватель был свободен в определении содержания дисциплины и в выборе форм работы. Его профессионализм определялся способностью увлечь студентов наукой, привить им желание развиваться в профессиональном направлении. Преподаватель был образцом для подражания для студентов. В ремесленном образовании, с ученичеством как наиболее распространенной формой его организации, мастер не только обучал тонкостям ремесленного мастерства, но и развивал профессиональное мышление, способствовал вхождению ученика в профессиональную культуру. Иными словами, профессионализм был обусловлен цельностью личности преподавателя, абсолютизацией его роли в образовательном процессе.

При переходе к обществу машинного труда концептуальная основа профессиональной деятельности изменилась. Мы определяем ее как когнитивно-деятельностную: освоение предмета труда больше не проходило при непосредственном включении обучающихся в образовательно-производственный процесс, прежде усваивался требуемый объем знаний, далее формировались профессиональные умения. Последовательное формирование профессионального опыта трансформировало идею профессионализма преподавателя, так как акцент в представлении о профессионализме был сделан

на умении преподавателя разделить образовательный процесс на составляющие, на владении им технологией массового репродуктивного обучения. Преподаватель «дозировал» учебную информацию и контролировал ее усвоение. Внешне роль преподавателя абсолютна, как и на предыдущем этапе развития социокультурного пространства. Однако фактически унификация учебных планов и рабочих программ дисциплин лишила преподавателей академической свободы, однообразила его профессиональное поведение.

При переходе от машинного труда к интеллектуальному характеристики профессиональной деятельности преподавателя стали определяться деятельностно-компетентностной концепцией. В русле этой концепции профессионализм преподавателя стал отождествляться с его компетентностью, полифункциональностью, вариативностью профессионального поведения. Значительное внимание стало уделяться коммуникативной культуре преподавателя [Исайкина 2015: 86].

В настоящее время становится очевидным, что требования компетентностного подхода в профессиональном образовании не соответствуют специфике работы преподавателя. В условиях личностной ориентации образования требования к педагогу значительно изменились [Серииков 2000: 6]. Компетентностный подход приемлем, востребован и результативен преимущественно в производстве и сфере услуг, где определяют четкую цель, формулируют конкретные задачи, разрабатывают способы их решения в командах сменного состава и т.д. Напротив, в антропологически сложных видах профессиональной деятельности в основу профессионализма должны быть заложены не социально обусловленные требования, а система антропологических ценностей. Проходя через эту систему, требования к преподавателю, предъявляемые со стороны государства, общества, рынка труда, образовательной организации, и закрепленные в трудовых функциях, интериоризируются и выражаются в адекватной требованиям и функциям направленности преподавателя и его мотивированной готовности к ведению профессиональной деятельности. Стоит отметить, что отчасти представления о педагогическом профессионализме унифицируются под влиянием процессов глобализации. Информационные, материальные условия профессиональной деятельности становятся более схожими в разных странах. С другой стороны, аксиологическая основа образования, отношение к труду, организационная культура имеют глубокие различия ввиду разной ментальности, привычных социокультурных практик [Белозерцев 1994: 32].

В частности, требование сформированности компетенций, предъявляемое преподавателю со стороны государства, в рамках действующего компетентностного подхода к результатам профессионального образования, удовлетворяется выполнением функции преподавания по образовательным программам на соответствующий уровень квалификации (согласно профессиональному стандарту). Если преподаватель приобщен к культурно-

исторической памяти, он интериоризирует социокультурные практики и на их основе может разрабатывать антропное содержание образования.

Требование социальной ответственности частично удовлетворяется при проведении преподавателем профориентационных мероприятий. Социальные практики в целом являются мощным ресурсом для профессионального совершенствования преподавателей [Бурмистрова 2016: 50]. Когда преподаватель имеет сформированные на высоком уровне духовно-нравственные потребности, социальная ответственность обнаруживается в стимулировании личностных качеств студентов. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса осуществляется посредством аксиологизации личностного опыта преподавателя.

Рынок труда предъявляет преподавателю требование обеспечить опережающий характер профессиональной подготовки. В профессиональном стандарте это требование выражено в функции организации и проведения учебно-производственного процесса, сопровождения курса или группы. При условии сформированности у преподавателя субъектной позиции в профессиональной деятельности эта функция реализуется в инновационности деятельности преподавателя и его мотивированной готовности к варьированию, расширению и обновлению сферы его активности.

Образовательная организация ожидает от преподавателя поддержания его квалификации на актуальном уровне, чему соответствует функция научно-методического и учебно-методического обеспечения реализации образовательных программ. Задача повышения квалификации, актуальная для любой антропологически сложной деятельности, для современного педагога требует творческого решения [Александрова 2015: 41]. Мы полагаем, что если у преподавателя развита рефлексия, указанное требование будет удовлетворено направленностью преподавателя на самореализацию и творческое самоосуществление в профессии.

Подводя итог изложенному выше, мы можем сделать вывод, что на каждом этапе развития социокультурного пространства представления о педагогическом профессионализме определяются концептуальной основой деятельности специалистов экономических систем и общественных практик.

Библиографический список

Александрова Е.А. Квалификация педагогов: как повысить? // Директор школы. 2015. № 4 (197). С. 39-44.

Белозерцев Е.П. Гуманистические основания педагогической подготовки учителя // Гуманизация образования. 1994. № 2. С. 32.

Бурмистрова М.Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С.47-53.

Исайкина М.А. Развитие коммуникативных навыков как одного из аспектов профессионализации будущих специалистов // ...И помнит мир спасенный... Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Саратов, 2015. С. 85-86.

Максимова Е.А. Конкурентный педагог профессионального образования в обществе интеллектуального труда // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4(7). С.173-174.

Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношение понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41-46.

Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5-10.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИДЕЙ ДИАЛОГОВОЙ ДЕМОКРАТИИ

Константин Павлович Захаров

кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого
e-mail: kzaharov@spbstu.ru

В статье рассматриваются особенности учебного процесса в вузе. Этот процесс основан на фундаментальных принципах совещательной демократии, целью которых является создание условий для всестороннего спонтанного общения между учащимися на уровне первичных коммуникационных связей с использованием методов ассоциативного диалога, организации взаимного обучения в малых группах, создания учебная работа в письменной форме. Подход совещательной демократии к планированию учебной деятельности аспирантов ориентирован на повышение эффективности образовательного процесса, стимулирование саморазвития и личностного роста учащихся учебных программ. Результатом нашего исследования является предоставление учителям руководящих принципов для развития процесса обучения на принципах совещательной демократии.

Ключевые слова: дидактика высшей школы, диалоговая (делиберативная) демократия, демократизация учебного процесса, временные трудовые затраты, взаимопроверка учебных заданий, малые группы.

NEW APPROACHES TO LEARNING IN HIGH SCHOOL USING THE IDEAS OF DIALOGO DEMOCRACY

K.P. Zakharov

Institute of Humanities, Department of Engineering Education and Psychology, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
e-mail: kzaharov@spbstu.ru

Abstract. The paper considers peculiarities of the educational process at the high school. This process is based on fundamental principles of deliberative democracy, which aim is to create conditions for comprehensive spontaneous communication between learners at the level of primary communication links by using techniques of associative dialogue, organization of peer-to-peer learning in small groups, producing the academic work in the written form. The approach of deliberative democracy to the design of academic activities of post-graduate students is focused on increasing efficiency of the educational process, stimulating self-development and personal growth of study-program enrolees. The outcome of our study is to provide guidelines for teachers to develop the process of education on principles of deliberative democracy.

Key words: Deliberative democracy, democratization of education, Didactics in higher education, peer review, small groups, time labour costs.

Актуальной проблемой современной дидактики высшей школы является демократизация учебного процесса, связанная с переходом к делиберативной демократии [Макарова 2012]. Слово «*deliberation*», в переводе с английского, означает: размышление, взвешивание, обдумывание, обсуждение, дискуссия, диалог, рассудительность, осмотрительность. Оно вошло в научный дискурс благодаря работам Д. Ролза и Ю. Хабермаса о коммуникативно-договорных концепциях справедливости [Хабермас 2006: 377]. Концепция диалоговой (делиберативной) демократии основана на принципах многосторонней, спонтанной коммуникации на уровне первичных коммуникационных связей [Углов 2011] и рассматривается применительно к социальному устройству общества.

Построение образовательного процесса на принципах делиберативной демократии предполагает создание условий для расширения первичных коммуникаций между обучающимися; предоставление им возможности межличностных договоренностей; тщательное коллективное обдумывание содержания дисциплины.

Реализация этих принципов требует новой организации процесса обучения: разделение обучающихся на малые группы, выбор координатора в каждой группе, использование методик ассоциативного диалога [Gulk, Kasyanik, Zakharov 2015], которые предполагают активное общение обучающихся при изучении нового материала, взаимопроверку заданий для самостоятельной работы. В обязанности координатора входит: 1) координировать взаимодействие между членами группы; 2) вести учет временных трудовых затрат (ВТЗ) всех членов своей группы; 3) сообщать ВТЗ преподавателю; 4) быть посредником между обучающимися и преподавателем.

Новые подходы к построению учебного процесса требуют его реструктуризации, что предполагает в первую очередь смену структурной доминанты. Фронтальная форма обучения, которая занимает ведущую позицию в организации процесса современного обучения, уступает место общению в парах, но не замкнутых, обособленных, а в парах динамических, состав которых регулярно меняется. Структурным ядром обучения для нас становится взаимодействие в сменных парах. С увеличением количества элементов в структуре группового общения значимость каждого элемента в структурообразовании будет уменьшаться. При этом обнаруживается следующая зависимость: чем больше элементов в структуре, тем ниже его степень значимости в структуре. И наоборот: чем меньше элементов в структуре, тем выше степень значимости элемента. Вводя малые группы, используя методики ассоциативного диалога (общение в парах сменного состава), мы увеличиваем степень значимости каждого студента (аспиранта).

Мы задаем такую структуру учебному процессу, чтобы каждый участник мог реализовать свои максимальные содержательные транзакции с другими участниками учебного сообщества. Для нас важно, чтобы это было содержательное общение и чтобы в его результате появился некий продукт (совместный).

В культурологии давно известен тот факт, что выживает культура открытого типа, в которой происходит активный обмен (например, текстами) с другими культурами. В гуманитарных системах носителями культуры выступают люди, и между ними должен быть налажен обмен продуктами их деятельности. Для обмена продуктами учебной деятельности мы выбрали письменный текст следующих видов: аннотация, отзыв, рецензия, эссе, экспертный лист. Это точки взаимного интереса, вокруг которых будет строиться общение, взаимодействие и рождаться новый продукт.

Аннотации (рекомендательные) пишутся на научные статьи по близкой аспиранту тематике, отражающие различные аспекты дидактики. Для того, чтобы этот текст был зачтен, он должен пройти рецензирование других аспирантов. Рецензент оценивает (по 5-балльной шкале), насколько аннотация соответствует требованиям (до 25 баллов): 1) основная мысль (тезис) автора статьи, его аргументация; 2) на какие вопросы даны ответы в статье (вопросы могут быть закрытые или открытые, но сложные, отражающие причинно-следственные связи); 3) почему Вы считаете, что нужно прочитать эту статью, чем она может быть полезна для изучения нашего курса; 4) понравившаяся цитата; 5) что лично Вам было интересно, как это соотносится с Вашим опытом.

Отзывы пишутся на рекомендательные аннотации и должны содержать развернутые суждения о том, насколько автор выдержал требования и каких баллов заслуживает.

Рецензии пишутся на методическую разработку учебного занятия (программы).

В жанре *эссе* представлен педагогический опыт, который получен аспирантом до начала изучения курса. На эссе пишутся два отзыва, которые оцениваются по 10-балльной шкале.

Экспертный лист заполняется аспирантом (часть экспертного листа заполняется как самим аспирантом – самооценка, так и экспертами, с которыми потом нужно обсудить его позицию). По каждому из 13 разделов экспертного листа дается оценка в шестибалльной шкале.

Таким образом, нами было создано 5 точек взаимного интереса (точек роста). Каждый аспирант прочитает научную статью, напишет текст-1 (аннотацию) и может получить отзыв на свою работу (не более трех), написать эссе (текст-2) и получить отзыв, сам написать отзыв (текст-3), оформить методическую разработку учебного занятия (текст-4) и получить на неё экспертное заключение других аспирантов, сам написать экспертное заключение на методические разработки своих товарищей (текст-5). Это идеальная ситуация, которая задана для самостоятельной работы как вариативная часть (только текст-1 и текст-5 включены в инвариантную часть самостоятельной работы). Каждый аспирант может создать 2-3 текста самостоятельно и 2-4 текстов в ответ на предъявленный текст своего товарища, с которым должен вступить в коммуникацию. В нашем случае аспирантов 50 и

максимальное число таких текстов – $50 \times 12 = 600$ (в ходе нашей работы было создано 333 текста, то есть более половины).

В результате получается, что нами были созданы условия для совершения содержательных транзакций, в основе которых лежит письменный текст, и действий вокруг них (договоренностей).

Итак, мы задаем такую структуру учебному процессу, чтобы каждый участник мог реализовать свои максимальные содержательные транзакции с другими участниками нашего учебного сообщества.

Мы обнаружили следующую закономерность: чем шире круг общения учащегося с другими субъектами учебного процесса, тем выше его роль и значимость в этом процессе, тем выше его рейтинг при изучении дисциплины.

Таким образом, наладив взаимодействие между обучающимися, мы создаем условия для многоуровневых, разнонаправленных коммуникаций в учебной группе, повышения диалогичности процесса обучения, активности и сознательности студентов. При этом, учебная группа становится самообучающимся сообществом [Сенге 2011].

Особое значение такая организация обучения приобретает на postgraduate study, когда обучающиеся овладевают не только профессиональными, но и научно-исследовательскими и педагогическими компетенциями. Это делает актуальными исследования по внедрению принципов диалоговой демократии в процесс подготовки аспирантов.

Исследуя эффективность подготовки аспирантов инженерно-технического вуза, мы определили теоретико-методологические подходы к образовательному процессу, опираясь на личностно-центрированный подход к построению гуманитарных систем [Гусинский, Турчанинова 2003; Остапенко 2016; Гузев 2006] и принципы диалоговой демократии. Исходя из этих подходов, мы разработали курс дисциплины «Педагогика высшей школы» для аспирантов инженерно-технического вуза и провели опытно-экспериментальную работу по ее апробации.

Для проведения нашего исследования мы использовали методы: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические – анкетирование, анализ результатов деятельности, экспертная оценка, тестирование; методы обработки результатов – методы математической статистики.

Планируя учебный процесс, мы использовали накопительную балльно-рейтинговую систему оценки, в основе которой лежит учет временных трудовых затрат (ВТЗ). Все время, затраченное аспирантами на изучение дисциплины, учитывалось, и каждую неделю составлялся рейтинг. Результаты представлены на Рисунке 1. Все аспиранты равномерно тратили свое учебное время на изучение дисциплины.

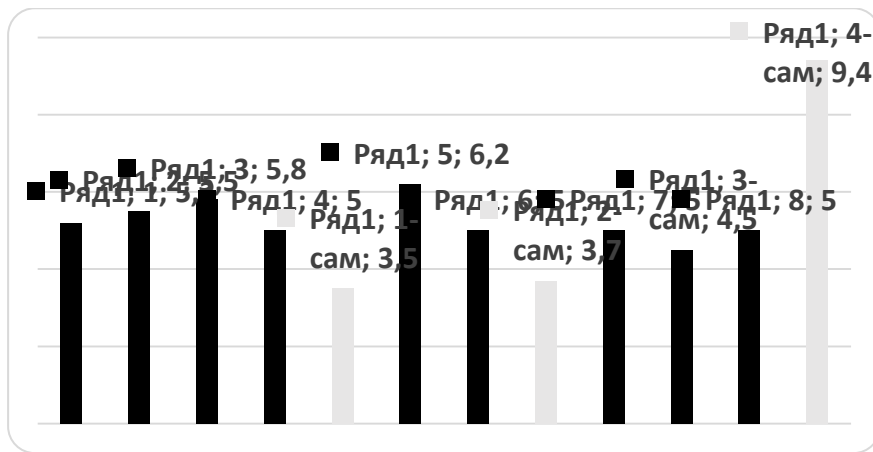


Рис. 1. Численность ВТЗ на одного аспиранта по 8 неделям обучения (аудиторные и самостоятельные занятия)

Мы уже применяли такую систему оценивания ранее, но данный результат значительно лучше. Всего на изучение этой дисциплины отведено 2 кредита (76 академических часов), из них 12 часов на зачет с оценкой. В представленной гистограмме видно, что в среднем каждым аспирантом было затрачено на изучение дисциплины до начала зачета 63,8 часа. Из них – 1) 8 часов на лекции; 2) 32 часа на практические занятия; 3) 16,6 часов на самостоятельную работу и 4) 7,2 часа на взаимопроверку и общение с преподавателем.

Графики, отражающие взаимосвязь между созданными текстами и совершенными транзакциями в каждой группе, представлены на Рисунке 2. Видно, что практически по каждому тексту была совершена коммуникация и численность созданных текстов и совершенных транзакций примерно одинаковая. Только участники 2-й группы совершили встреч больше, чем написали текстов (в основном это были рецензии на работы товарищей).

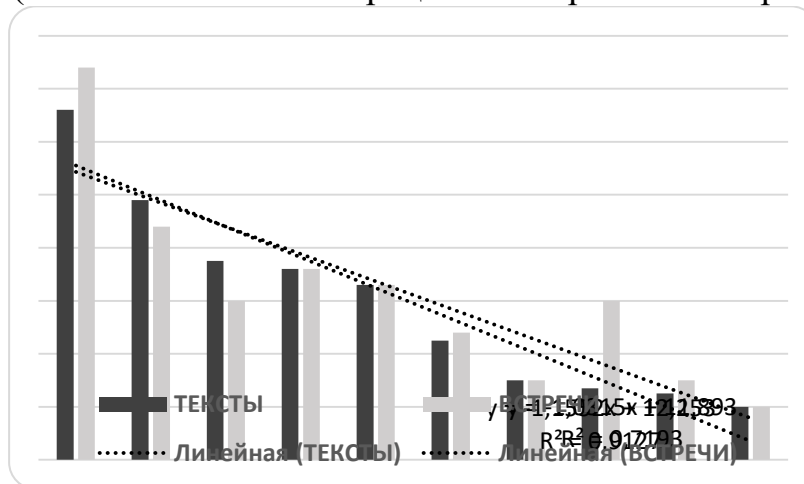


Рис. 2. Численность письменных работ и число выполненных транзакций по 10 малым группам за весь курс (на одного аспиранта)

Таким образом, преподавателям, желающим использовать в своей работе принципы диалоговой (делиберативной) демократии, мы можем порекомендовать следующее.

1. Ознакомиться с работами по методологии личностно-центрированного обучения, по устойчивости гуманитарных систем и основам делиберативной демократии. Это нужно для того, чтобы осозанно поставить перед собой цель – создание учащегося сообщества.

2. Разработать для своего курса положение о накопительной балльно-рейтинговой системе оценивания результатов учебной деятельности студентов, в основе которой будут лежать временные трудовые затраты и экспертная оценка преподавателя (или студента, которому делегированы такие полномочия) с учетом весовых коэффициентов по каждому виду деятельности. Рейтинг нужно проводить каждую неделю.

3. Продумать реструктуризацию организационных форм обучения, чтобы увеличить коэффициент значимости и численность содержательных транзакций. Для этого лучше всего подходят различные интерактивные формы обучения, но особенно методики ассоциативного диалога.

4. Решить, на каком содержании будет строиться общение студентов. Мы называем это точкой взаимного интереса, взаимного роста. Это могут быть тексты, графики, схемы, графы, лабораторные работы, проекты и др., как созданные самостоятельно, так и в паре или малой группе. Главное, чтобы для них были определены ясные требования и критерии оценки.

5. На первой же общей встрече нужно договориться со студентами о том, как будет строиться общение, что должно получиться в итоге, как будут учитываться и оцениваться результаты, какая информационная среда будет использоваться. Это важная часть в реализации принципов диалоговой демократии, на этом собрании обозначаются общие ценности и формируются установки на сотрудничество в обучении.

6. Поделить студенческое сообщество на малые группы, численностью не более 5 человек и выбрать среди них координатора, в задачи которого входит координация и учет времени всех транзакций как внутри группы, так и вне ее. Общение преподавателя с членами малой группы происходит через координатора.

7. Использовать часть времени, предназначенного для лекционных, практических занятий, для взаимного общения по результатам учебной работы. Применение коллективного взаимного обучения – важная составляющая успешности реализации принципов делиберативной демократии в учебном процессе.

8. Проведение итоговой рефлексии по обязательной части самостоятельной работы. Желательны публичные выступления с защитой своей разработки занятия на все студенческое сообщество. Возможны выступления на различных языках и публичная дискуссия, обсуждение вопросов и интересных тем.

Итак, используя принципы делиберативной демократии и личностно-центрированной методологии, мы смогли построить образовательный процесс в техническом вузе, который позволил: 1) распределять учебное время на самостоятельную работу более равномерно на протяжении всего процесса

изучения дисциплины; 2) студентам тех групп, в которых больше всего происходит межличностное взаимодействие, иметь более высокий рейтинг по изучению дисциплин; 3) повысить качество образования; 4) содействовать развитию универсальных компетенций обучающихся (коммуникация, командная работа и лидерство, самоорганизация и саморазвитие).

Библиографический список

Гузев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. Москва : Сентябрь, 2006. 191 с.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М. : Логос, 2003. 246 с.

Исследования гуманитарных систем. Вып. 4. Аксиоматическая теория образования: перспективы построения. М. : НИИ школьных технологий, 2016. 204 с.

Макарова Н. С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие. Москва : Флинта, 2012. 180 с.

Сенге П. М. Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации. Москва : Олимп-Бизнес, 2011. 417 с.

Углов Д. В. Дискурс социальной справедливости как фактор формирования общества делиберативной демократии. Тамбов : Изд-во Першина Р. В., 2011. 178 с.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2006. 377 с.

Kasyanik P. M., Gulk E. B., Zakharov K. P. Collaborative Learning Techniques for Developing Communicative Competencies in Large Classes of Engineering University Students. Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015.

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Александровна Морозова

канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, факультет социальной и коррекционной педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

e-mail: svetldni@mail.ru

В статье показаны возможности внеаудиторной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями. Описаны уровни данной подготовки: уровень университета, города, региональный и федеральный уровни. Рассмотрены формы внеаудиторной работы студентов, направленные на получение опыта взаимодействия с родителями и детьми (родительский университет, художественный салон, молодежный фестиваль, круглый стол и др.).

Ключевые слова: педагог, внеаудиторная подготовка, взаимодействие, родительский университет, художественный салон, молодежный фестиваль.

OPPORTUNITIES OF EXTRACURRICULAR TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTERACTION WITH PARENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

S.A. Morozova

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of social pedagogy, the Faculty of social and correctional pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, e-mail: svetldni@mail.ru

Abstract. Opportunities of extracurricular training of future teachers for interaction with parents are shown in the article. Levels of this preparation: the university level, the city level, the district and federation levels are described. Forms of extracurricular students' work referred to getting the experience in interaction with parents and children (parents university, art saloon, youth festival, round table discussion) are considered.

Key words: pedagogy, extracurricular training, interaction, parents university, art saloon, youth festival.

В соответствии с ФГОС высшего образования (от 4 декабря 2015 № 1426) одной из приоритетных задач подготовки будущих педагогов является организация взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся [Стандарт 2014]. Согласно профстандарту педагога в области воспитательной деятельности педагогу необходимо уметь использовать конструктивные воспитательные усилия родителей (законных представителей) обучающихся, уметь оказывать помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка [Профессиональный стандарт педагога (проект) 2015]. Однако, как показало наше исследование, перед начинающими педагогами, приходящими в образовательную организацию, возникает проблема взаимодействия с родителями обучающихся. В связи с этим особую актуальность в подготовке будущих педагогов приобретает внеаудиторная подготовка, предоставляющая им возможность получить опыт взаимодействия с родителями в процессе обучения в вузе.

В системе современного педагогического образования внеаудиторная деятельность студента – это, по мнению В.И. Поповой, «лично регулируемый и вместе с тем педагогически организуемый процесс» [Попова 2003: 60].

В ходе внеаудиторной деятельности студент расширяет свои знания и получает практические навыки в организации различных мероприятий (проектов, конкурсов, фестивалей, в различных видах творческой деятельности и т.д.), приобретает навык саморазвития и самообразования, учится взаимодействовать с другими. Также происходит формирование ценностных установок, интересов будущих педагогов.

В.И. Попова считает, что «педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента следует понимать как научно-методическую базу для выявления, разработки и апробации содержательной и технологической характеристик внеаудиторной деятельности в единстве таких составляющих, как формирование ценностно-смысловой сферы студента; познание самого себя для развития потребности к самосовершенствованию, пониманию другого человека; формирование способности к ценностно-смысловому диалогу» [Попова 2015: 83].

В своем исследовании ученый обосновывает принципы, лежащие в основе внеаудиторной деятельности:

1. *принцип целенаправленности и социальной ориентированности* – акцентирует включение студента в ситуации открытия смысла жизнедеятельности, освоения жизненных практик как расширяющегося жизненного пространства;

2. *принцип контекстности* обнаруживается в процессе проектирования междисциплинарной среды в целях развития у студентов навыков миропонимания и выявления сущности ценностно-смысловых противоречий, их влияния на духовно-нравственное развитие личности;

3. *принцип компенсаторности* проявляется в создании благоприятной для духовно-нравственного развития студента обстановки, атмосферы доверия, искренности, доброжелательности; обеспечения педагогической поддержки позитивного решения ценностно-смысловых проблем в целях саморазвития [Попова 2015: 84].

Следование данным принципам позволило нам наиболее эффективно выстроить внеаудиторную работу по подготовке студентов к взаимодействию с родителями. Подобная подготовка обеспечивает будущим педагогам осмысление важности и необходимости получения знаний и опыта для осуществления взаимодействия с родителями, осознание своей роли как будущего/потенциального отца/матери.

Как показало наше исследование, внеаудиторная подготовка будущих педагогов к взаимодействию с родителями может быть организована на нескольких уровнях: на уровне университета, на уровне города, на региональном и федеральном уровнях.

Раскроем содержание каждого уровня на примере подготовки будущих педагогов начальной школы и будущих социальных педагогов. Подготовка к взаимодействию с родителями, осуществляемая *на уровне университета*, предполагает участие студентов в проектах структурных подразделений университета (проект научно-исследовательской лаборатории проблем образования родителей: «Родительский университет») [Морозова 2018: 91].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в рамках работы научно-исследовательской лаборатории проблем образования родителей под руководством Е.С. Евдокимовой ежемесячно проводятся встречи, на которые приходят педагоги образовательных организаций со своими воспитанниками, воспитатели, социальные педагоги, психологи, родители, студенты, то есть все, кого проблема воспитания детей, особенности взаимодействия между детьми и родителями не оставляет равнодушными. По мнению Е.С. Евдокимовой, родительский университет – это пространство познания и «обмена опытом семейного и общественного воспитания, яркого сотворчества» [Евдокимова 2015: 49]. Пространство родительского университета способствует созданию условий для «глубинного родительско-детского общения, выступающего как встреча двух поколений, сопричастных друг другу в данный момент («здесь и сейчас»)» [Александрова

2008: 220]. Такое общение, по мнению Е.А. Александровой, «предполагает создание психолого-педагогических условий для понимания детьми и родителями сопричастности Бытию друг друга и Со-Бытию» [Александрова 2008: 220].

Участие будущих педагогов в данном проекте позволяет получить знания в области воспитания детей, найти ответы на вопросы о возможностях улучшения взаимоотношений в семье, организации совместной деятельности детей и их родителей. Совместные формы работы в Родительском университете способствуют объединению людей разных возрастов. У молодежи появляется возможность послушать мнение представителей старшего поколения, услышать вопросы, волнующие младших школьников, подростков, познакомиться с их размышлениями о проблеме взаимоотношений в семье. Многие школьники приходят вместе со своими родителями и прадедами.

После проведения встреч в родительском университете мы предложили студентам написать о своих впечатлениях. Приведем фрагменты их размышлений: «Сейчас, когда пришло время создавать собственную семью, у меня возникло столько вопросов, на которые я смогла найти ответы как раз в родительском университете» (Маша Б., студентка 4 курса), «Родительский Университет – это возможность заглянуть за привычную картинку происходящего с собой, с ребенком и с партнером и увидеть, что на самом деле приводит к конфликту и трудностям. Это возможность ответить на вопрос: «Что я сделал или не сделал, чтобы попасть в эту ситуацию?» Разобраться, как на самом деле дети воспринимают слова и поступки родителей. Ведь мир, в котором живет ребенок, сильно отличается от мира взрослых людей» (Юля С., студентка 4 курса), «Мне очень понравилась сама идея обсуждения вопросов взаимоотношений в семье между супругами и каким образом они влияют на воспитание детей, ведь как еще узнать молодому поколению обо всех жизненных сложностях и их решении, если не говорить об этом. Кто как не старшее поколение даст совет и поможет глубже проникнуться своей проблемой. Главное – это учиться жить не для себя любимого, а для других, своих родных, близких, общества, получать радость от их побед и достижений (Ирина З., студентка 2 курса).

На следующем уровне в процессе внеаудиторной подготовки будущие педагоги принимают участие в различных проектах, организуемых в учреждениях системы образования и культуры («Городской родительский университет», «Художественный салон» и др.) [Морозова 2018]. «Городской родительский университет», открытый в г. Волжский Волгоградской области проводится один раз в полугодие, и у студентов есть возможность наблюдать за проведением еще одной из форм успешного взаимодействия с родителями, которая включает в себя мастер-классы, творческие мастерские, литературные гостиные. Другой формой, направленной на просвещение воспитывающих взрослых и детей, улучшение взаимоотношений между ними, является художественный салон.

Художественный салон – это уникальная форма камерного общения, как взрослых, так и детей, раскрывающая различные способности участников встречи (творческие, организаторские, коммуникативные и др.). В ходе проведения данной формы организаторами создается творческая атмосфера, предоставляющая слушателям возможность не только размышлять об искусстве, но и, включаясь в беседу, раскрывать свой потенциал, получать опыт общения с другими, способствующий пониманию друг друга. Подобные встречи воспитывающих взрослых и детей наполняются «смыслом совместности» [Александрова 2008: 222] и смыслом сотворчества.

В процессе организации данного мероприятия студенты анализируют структуру проведения художественного салона, узнают о том, как с помощью беседы об искусстве можно влиять на взаимоотношения между детьми и родителями [Морозова 2014].

Участие будущих педагогов в научно-практических семинарах, конференциях различного уровня, семинарах, педагогических чтениях, круглых столах по проблемам семьи, воспитания подрастающего поколения осуществляется на региональном уровне внеаудиторной подготовки. Это способствует укреплению направленности на профессиональную деятельность и, как считает З.О. Кекеева, способствует развитию саморефлексии будущих педагогов [Кекеева 2015]. На данном уровне студент приобретает опыт «ориентировки в региональной этнокультурной и ментальной среде» [Кекеева 2014: 35], опыт включения в жизненные процессы региона, опыт внедрения инновационных образовательных проектов, опыт «восхождения от педагогической проблемы к поиску ресурсов ее решения и далее к созданию необходимых для этого организационно-педагогических (средовых) условий» [Кекеева 2014: 35]. Принимая участие в организации и проведении конференций, круглых столов по проблемам семьи, студенты имеют возможность познакомиться с актуальными проблемами семьи в России и Волгоградском регионе, узнать, как осуществлять социально-педагогическое сопровождение и поддержку современной семьи; какие формы и методы работы с семьей наиболее эффективны, как организовывать просвещение воспитывающих взрослых и детей; как общаться с представителями различных категорий семей (Региональный круглый стол «Социально-педагогическая работа с многодетной семьей: содержание и формы»).

Для того, чтобы показать будущим педагогам на конкретном примере, как педагоги-практики осуществляют взаимодействие с родителями, мы организовали и провели такую форму внеаудиторной работы, как «Встречи с мастером». Студенты приезжали в образовательные организации и, участвуя в мероприятиях, организуемых педагогами-практиками для воспитывающих взрослых и детей, наблюдали за особенностями ведения подобных встреч (проводили анализ проблем, волнующих как взрослых, так и детей, анализировали содержание встреч, какими средствами оно раскрывается, какие методы активизации аудитории используют педагоги и т.д.). Также мы приглашали педагогов в университет, где уже могли более конкретно разобрать

и проанализировать трудности взаимодействия с современными родителями, методы работы педагогов. Студентов волновали вопросы приобщения воспитывающих взрослых, детей к совместным формам взаимодействия, организации культурного просвещения, процесса сотворчества, культуротворческой деятельности. На наш взгляд, «Встречи с мастером» способствуют приобретению студентами опыта общения и взаимодействия с педагогами-практиками, участие в мероприятиях позволяет им проникнуться проблемами взрослых и детей, собрать методическую копилку для своей профессиональной деятельности.

Внеаудиторная подготовка будущих педагогов к взаимодействию с родителями включает в себя мероприятия, проводимые на федеральном уровне: международные педагогические и родительские чтения, международные молодежные фестивали и т.д.

Значение молодежного фестиваля в подготовке будущих педагогов к взаимодействию с родителями велико. Молодежный фестиваль осознанного родительства является уникальной формой не только организации культурного пространства, раскрытию творческих способностей участников, показом своих возможностей, но и включением участников в межпоколенное взаимодействие. В ходе проведения фестиваля студенты имеют возможность приобретать новые знания, получать информацию о деятельности других студентов, общественных организаций, занимающихся проблемами семьи. Подобные встречи позволяют каждому через взаимодействие с другими, через понимание чувств и интересов другого человека прийти к пониманию себя, тем самым способствуя изменению своего мировоззрения. Участие молодежи в данном фестивале повышает их социальную активность, у них появляется уникальная возможность встречи с интересными людьми, семьями, которые своими идеями, делами вдохновляют всех.

На молодежных фестивалях осознанного родительства студенты показывают свое видение проблемы семьи и воспитания детей в виде презентаций видеороликов, визиток, театрализованных представлений, проектов, направленных на утверждение семейных ценностей (например, студенты нашего университета в рамках II-го Международного молодежного фестиваля, проведя опрос среди студентов, педагогов вуза, создали видеофильм «Мы выбираем семью», подготовили видео «История семьи: Царицын – Сталинград – Волгоград» и т.д.) [Морозова 2017: 43].

Таким образом, внеаудиторная подготовка к взаимодействию с родителями дает широкую возможность будущим педагогам приобрести опыт сотрудничества с педагогами-практиками в области взаимодействия с родителями и детьми, опыт общения с различными категориями семей, опыт работы со специалистами в области решения проблем современной семьи.

Библиографический список

Александрова Е.А. Как открыть школу родителям и для родителей // Народное образование. 2008. № 5. С. 219-225.

Евдокимова Е.С. Родительский университет – как источник непрерывного духовного развития и сотрудничества воспитывающих взрослых // Воспитание взрослых начинается с воспитания себя. Альманах Родительского университета. Выпуск 4. М. : Планета, 2015. 176 с.

Кекеева З.О. Подготовка педагогических кадров в сетевом взаимодействии культурно-образовательного пространства университета // Сетевое взаимодействие университета и школ-партнёров в профильном обучении (на примере Калмыкии). Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2014. 96 с.

Морозова С.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к культурно-просветительской деятельности в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2018. 219 с.

Морозова С.А. Художественный салон как средство просвещения воспитывающих взрослых и детей // Учитель музыки. 2014. № 1. С. 13-15.

Морозова, С.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к разработке и реализации культурно-просветительских программ // Известия ВГПУ. 2017. № 2 (115). С. 40-46.

Попова В.И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2003. 332 с.

Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. С. 36-41.

Попова В.И. Педагогические возможности внеаудиторной деятельности в подготовке магистра // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 82-84.

Профессиональный стандарт педагога (проект). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 09.09.2016).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 14.02.2014).

Kekeeva, Z.O. The preparation of a specialist in networking cultural educational space of university / Z.O. Kekeeva, Z. Sardarova, G. Ergalieva // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. - The Association for the Development of Science, Engineering and Education, Serbia. 2015. Т. 3. № 2. pp. 77-83.

ФУНКЦИИ И ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Копылова Евгения Владимировна,

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

jenja.kopylova@mail.ru

Логинова Вера Степановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования,
факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: iog-vs@yandex.ru

В статье актуализируется проблема необходимости повышения педагогической культуры родителей. Рассматриваются формы и методы, которые учитель начальных классов может использовать в своей работе для повышения педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: педагогическое просвещение, педагогическая культура, педагогическое взаимодействие, семейное воспитание, ФГОС НОО.

FUNCTIONS AND FORMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS IN THE CONDITIONS OF MODERN ELEMENTARY SCHOOL

E.V.Kopylova ,

undergraduate of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the
N.G. Chernyshevsky Saratov State University

jenja.kopylova@mail.ru

V.S. Loginova

candidate of pedagogical sciences , docent, associate professor department Methodology of
education, of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.

Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: iog-vs@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the improving the pedagogical culture of parents. Much attention is given to the forms and methods that primary school teachers can use in their work to improve the pedagogical culture of parents.

Key words: pedagogical education, pedagogical culture, pedagogical interaction, family education, the federal State educational standards.

С введением ФГОС НОО важным аспектом в работе учителя начальных классов является информационное сопровождение и просвещение родителей в вопросах обучения и воспитания ребенка. От тесного взаимодействия школы и семьи во многом зависит эффективность осуществляемого в школе процесса воспитания обучающихся. Уровень сформированности педагогической культуры в настоящее время у многих родителей невысок, и это можно объяснить следующими факторами: во-первых, у всех разный уровень образования и общей культуры, во-вторых, это зависит от индивидуальных особенностей, в-третьих, от собственной воспитанности родителей и т.д. [Недвецкая 2011: 64]. Некоторым современным семьям недостаточно профессиональной помощи в вопросах организации семейного воспитания, поэтому учителю необходимо подбирать такие формы и методы работы с родителями, которые будут направлены на повышение их педагогической культуры, привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу.

С внедрением ФГОС в программу общего образования включена не только обязательная часть, но и часть, формируемая участниками образовательного процесса, к которым, конечно же, относятся и родители обучающихся [ФГОС 2009: 17]. В настоящее время при рассмотрении взаимодействия семьи и школы, как равноправных участников образовательного процесса, исследователи особое внимание уделяют работе с семьей. Педагогическое просвещение родителей – это одно из важных направлений работы школы, которое помогает не только воспитанию ребенка как личности, но и способствует раскрытию творческого потенциала родителей, совершенствованию семейного воспитания.

Для повышения педагогической культуры родителей важно активно включать их в учебно-воспитательный процесс школы, создавать необходимые условия для привлечения семьи к сопровождению ребенка в образовательном процессе. Педагогическое взаимодействие школы и семьи помогает реализовывать основные функции, к которым относятся просветительская, образовательная, воспитательная, развивающая, исследовательская, информационная, корректирующая, прогностическая, организационная, координирующая. Эти функции ориентируют учителя на обеспечение родителей новой психолого-педагогической информацией о семье, средствах и методах воспитания в ней. Педагогическое взаимодействие обеспечивает формирование необходимых умений и навыков работы с семьей и готовности самих родителей к выполнению роли учителя своих детей, развивает умения организовывать образовательный процесс дома и обеспечивать его согласованность со школьным обучением и воспитанием. В ходе взаимодействия учитель стремится к повышению воспитательного потенциала родителей, делая акцент на формировании и стимулировании необходимых нравственных качеств родителей, и даже на совершенствовании двигательных умений и навыков и сопряженных с ними двигательных способностей. Занимаясь педагогическим просвещением родителей учитель сам повышает свое мастерство, стремится к совершенствованию умений диагностировать проблемы семьи, выявлять ее воспитательный потенциал, закрепляет навыки работы с конкретной проблемой семьи, совершенствует умения разрабатывать и осуществлять программу коррекции семейных отношений в сотрудничестве с родителями и детьми, привлекая при необходимости других специалистов. В ходе педагогического взаимодействия осуществляется постоянный обмен информацией между педагогами и родителями о ситуации развития ребенка в каждый конкретный момент времени, что способствует, в свою очередь, формированию умения понять траекторию развития личности ребенка в семье и спланировать совместно с родителями перспективу этого развития, умений организовывать разнообразные формы сотрудничества родителей и детей с образовательным учреждением в учебное и внеучебное время [Ким 2013: 32].

Реализация данных функций возможна только в том случае, если педагог умело владеет необходимыми методами, приемами и формами на этапе просвещения и информирования родителей с целью повышения их

педагогической культуры. Учитель начальных классов стремится расширить представления родителей о возрастных особенностях развития детей, о роли родителей в формировании эмоционального образа обучающегося, способствует формированию необходимых знаний, умений и навыков для организации занятий в условиях семьи. Как отмечает в своих исследованиях Т.К. Ким, педагогическая культура родителей предполагает знания по педагогике, психологии, медицине, праву, их осведомленность относительно программ и методик воспитания, ценностно-нравственное сознание, понимание своей роли, ответственности за воспитание, педагогические убеждения [Ким 2013: 35].

Систему педагогического просвещения необходимо разрабатывать так, чтобы помочь родителям, во-первых, познать их собственную роль в воспитании детей, во-вторых, познать характер отношений с детьми, и, в-третьих, обучить различным приемам и методам, которые они смогут применить в своей воспитательной деятельности. Все вышесказанное подтверждает необходимость целенаправленной деятельности учителя начальных классов по повышению педагогической культуры родителей.

В своей работе учитель начальных классов использует целый комплекс методов и форм работы для повышения педагогической культуры родителей, начиная с изучения семьи и заканчивая просветительской деятельностью. Основными методами изучения семьи являются: наблюдение; анкетирование; тестирование; беседа; анализ детских рассказов, рисунков о семье. Для достижения поставленных целей, для налаживания контакта с родителями, разворачивания диалога, информирования о событиях в школе учитель подбирает разнообразные формы работы — родительское собрание, лекторий, посещения семьи, индивидуальные тематические консультации, открытые уроки и другие. Традиционной и распространенной формой взаимодействия с родителями является родительское собрание, которое проводится периодически один-два раза в четверть. Учитель совместно с родителями планирует воспитательную работу в классе, обсуждаются задачи, подводятся итоги учебно-воспитательной работы, принимаются решения. В практической деятельности современной школы при проведении родительского собрания используются новые, нетрадиционные формы, например, тематический «Устный журнал», которые помогают не только активизировать внимание родителей, но и повысить интерес к воспитанию и обучению детей.

Родительский лекторий также можно отнести к универсальным формам педагогического просвещения и взаимодействия с родителями. Он помогает повысить компетентность родителей в вопросах воспитания и обучения детей, способствует сплочению родительского коллектива в классе за счет объединения усилий в подготовке лектория, выборе тематики лекций, подборе лекторов из числа специалистов и самих родителей. При выборе темы и формы проведения лекториев и родительских собраний важно руководствоваться не только возрастными особенностями детей, но и возможностями, интересами и запросами родителей, а также ориентироваться на цели и задачи учебно-

воспитательного процесса школы, конкретного класса. Сначала учитель должен осуществить подготовительную работу – провести анкетирование (родителей), изучить научно-методическую литературу по данной теме, при необходимости пригласить специалистов (психологов, врачей и др.). После проведения подготовительной работы начинается обсуждение конкретной проблемы: выделяют проблему, определяют причины ее возникновения, предпринимают попытку ее теоретического разрешения, обсуждают любые варианты, прогнозируют возможные последствия, и обязательно учитель должен дать рекомендации [Ким 2013: 35].

Одной из эффективных форм работы с родителями, обеспечивающей их педагогическое просвещение является посещение семьи. При посещении семьи учитель не только знакомится с условиями жизни обучающегося, но и в непринужденной обстановке беседует с родителями об интересах ребенка, его характере, об отношении к школе, к родителям, информирует родителей об успехах, при необходимости дает советы. В этих условиях, как правило, родители более открыты и доброжелательны. В привычных для родителей непринужденных условиях можно ознакомиться со взглядами на воспитание и других членов семьи, которые также влияют на воспитание ребенка. Однако сложность реализации такой формы заключается в том, что отнюдь не все родители идут на контакт с учителем в домашних условиях.

Индивидуальные тематические консультации, проводимые в школе по приглашению учителя, также полезны как родителям, так и самому педагогу. В ходе консультации родители могут получить полезную информацию, реальное представление об оценках, школьных делах, поведении своего ребенка, а учитель при этом, получает необходимые сведения для понимания проблем каждого обучающегося. Индивидуальные консультации помогают преодолеть беспокойство родителей, способствуют налаживанию контакта между учителем и родителями. В практической деятельности для того чтобы индивидуальная тематическая консультация состоялась, родители должны быть убеждены в том, что данная проблема является важной и требует решения. Тематами консультаций могут быть острые проблемы, конфликтные ситуации в семье, сложности, возникающие в отношениях между родителями и детьми.

Посещение родителями открытых уроков необходимо организовывать для того, чтобы родители познакомились с учебным процессом, погружаясь в него. Данная форма работы необходима для того, чтобы родители получали представление о новых программах по предметам, методике преподавания, требованиях учителя, приемах и методах работы, а также имели возможность наблюдать за детьми в реальных учебных ситуациях, за тем, как их ребенок выполняет задание, отвечает на вопросы, как контактирует со сверстниками и учителем на уроке. После посещения занятий родители могут задать учителю интересующие вопросы. Такая форма работы способствует укреплению взаимодействия родителей и учителя, родители приобретают опыт педагогического сотрудничества.

В школе также используются такие совместные творческие формы работы, как выставки, экскурсии, беседы, акции, конкурсы и др. Значение таких форм велико и для обучающихся, учителя, и для родителей, так как совместное творчество не только обогащает семейный досуг, но и объединяет детей и взрослых общим делом. Совместная творческая деятельность, живой интерес родителей и общее впечатление останутся в памяти ребенка на всю жизнь. В процессе совместной деятельности ребенок чувствует свою значимость, гордость за своих родителей, а родители – ответственность, так как переживают за своего ребенка [Бабина 2014: 64].

Такие праздники как «Золотая осень», «День Здоровья», «День Матери», «День семьи», «8 марта», «День Защитника Отечества», «Посвящение в первоклассники», спортивные мероприятия объединяют, сплавляют родителей и детей, родителей с учителем, укрепляют родительский коллектив, весь коллектив класса. Данная работа помогает родителям увидеть изнутри проблемы своего ребенка, выявляет трудности в общении и во взаимоотношениях детей между собой и взрослыми, помогает наладить взаимодействие не только со своим ребенком, но и с учителем, родителями класса.

Работа с родителями требует от учителя всесторонней подготовки, прежде всего, прочных знаний педагогики и психологии. Знакомство с семьями первоклассников учитель начальных классов чаще всего начинает с помощью анкет, которые заполняют родители. С помощью анкетирования при знакомстве с родителями учитель получает информацию о семейном воспитании одновременно от всех родителей. Через анкеты можно выявить степень вовлеченности семей в образовательный процесс, уровень педагогической культуры родителей, уровень родительских требований. При необходимости применяются тематические анкеты в течение всего учебного года. В ответах на вопросы, родители первоклассников пишут о методах воспитания в семье, о стиле общения между взрослыми и с детьми, о том, как проводят свободное время, какие увлечения есть в семье и др. Анализ ответов родителей позволяет учителю делать выводы об опыте родителей и их взглядах на воспитание детей. Учителю важно знать над чем именно работать в течение учебного года для повышения педагогической культуры родителей, опыт каких семей может пригодиться [Бабина 2014: 64].

В настоящее время в педагогической практике появляются и новые формы организации работы с родителями: круглые столы, тренинги, мастер-классы, деловые игры, анализ педагогического опыта и просвещение родителей через интернет и др. Круглый стол является нетрадиционной и довольно сложной формой работы с родителями, которая помогает наладить тесное взаимодействие между учителем и родителями. Однако она требует тщательной подготовки, организаторской и коммуникативной компетентности учителя. Чаще всего, при проведении круглого стола освещается одна из актуальных для родителей тем, в результате обсуждения которой должны быть выявлены

различные точки зрения, обсуждены альтернативные позиции всех участников круглого стола, после чего вырабатываются совместные решения.

Активной и сложной формой взаимодействия с родителями, вызывающей, вместе с тем, большой интерес с их стороны, является тренинг. Данная форма работы также направлена на развитие необходимых для осуществления воспитательного процесса компетенций (организаторских, коммуникативных и др.). В практической деятельности тренинги могут проводиться по таким темам, как «Знакомство», «Совершенствование навыков общения» и др. Для того чтобы работа была эффективной, необходимо, чтобы тренинги проводились регулярно, и включали в себя несколько занятий. Как правило, такие тренинги проводит школьный психолог.

Мастер-класс – это также форма передачи опыта посредством активной деятельности участников. Такая форма работы предполагает наличие практических примеров, рекомендаций, технических приемов работы. Определить тематику работы может как сам учитель, так и родители. Примечательно, что в практической деятельности учителя мастер-класс близок к открытому уроку. Выделяется 3 основные типа мастер-класса: презентация педагогического опыта, когда демонстрируется и обсуждается с родительской аудиторией наглядный пример работы с детьми; имитационная игра, в которой родители одновременно выполняют 2 роли – учеников и взрослых; моделирование, при котором родители самостоятельно конструируют модель взаимодействия с детьми, а затем участвует в обсуждении предложенных моделей родителями. Такая сложная форма работы, как деловая игра также позволяет учителю приблизить родителей к реальной обстановке и направлена на формирование навыков быстрого принятия педагогически верных решений. Данная форма помогает вовремя увидеть и исправить педагогическую ошибку. Деловая игра используется при обсуждении актуальных вопросов. Она проводится в группах и делится на несколько этапов, после чего подводятся итоги, даются методические рекомендации.

Для педагогического просвещения родителей важно проводить анализ опыта воспитания в семьях, который осуществляется в ходе индивидуальной или групповой беседы, на которой происходит обсуждение содержания научно-популярных, методических пособий по проблемам семейной жизни и семейного воспитания. Просвещение через интернет – это достаточно новая форма работы с родителями, с помощью которой, они могут находить интересующие их материалы по проблемам образования и воспитания, а также задать вопрос в режиме онлайн на специально созданном учителем сайте для родителей.

При работе с родителями учителю необходимо подбирать такие индивидуальные, групповые и коллективные формы работы, которые помогут им стать союзниками, наладить взаимодействие между школой и семьей и, главное, повысят эффективность процесса воспитания детей. Так, в своей статье Е.А. Александрова пишет о том, что именно через педагогическое сопровождение может быть реализована «идея встречи людей как состояния

понимания ими друг друга, принятия особенностей социокультурного поведения, специфики возраста, мышления, поведения, целевых установок» [Александрова Е.А. 2008]. Совершенствование форм и методов работы помогает привлечь внимание родителей к воспитательному процессу, они становятся не просто слушателями, а включаются в активный воспитательный процесс, принимая участие в деловых играх, тренингах и др. Родители делятся своими наблюдениями, позитивным опытом, а иногда комментируют и свои ошибки, высказывают свою точку зрения по данной проблеме, подбирают новые способы и методы воспитания своих детей.

Таким образом, работа учителя начальных классов должна заключаться не только во взаимодействии с обучающимися, но и с родителями, в повышении их педагогической культуры, так как именно семья в значительной степени определяет успешность воспитания ребенка. Семья – это основной институт социализации ребенка, она должна грамотно выполнять возложенные на нее воспитательные функции, и в этой связи активное взаимодействие с учителем, со школой является важнейшим условием педагогического просвещения родителей. От того, какие отношения складываются в педагогическом «треугольнике»: учитель, обучающийся и родители во многом зависят успехи в воспитании и развитии ребенка.

Библиографический список

Александрова Е.А. Как открыть школу родителям и для родителей // Народное образование. 2008. № 5 (1378). С. 219-224.

Бабина О.А. Педагогическая культура родителей как условие успешного воспитания // Вестник социально-гуманитарного образования. 2014. № 3. С. 60-66. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22611491_84323556.pdf (дата обращения: 30.09.2018 г.)

Ким Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой: учебное пособие. М.: МПГУ, 2013. 166 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35262146_10900552.pdf (дата обращения: 25.02.2019 г.)

Недвецкая М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи. М. : Перспектива, 2011. 152 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2009. 45 с.

КУЛЬТУРНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВЫБОР И ОБОСНОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ВОЖАТОГО

Валентина Ивановна Попова

докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, институт
педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет
e-mail: vip.48@mail.ru

В статье приводятся данные исследования проблемы культурно-гуманистического потенциала воспитательной деятельности. На основе проведенного анализа теоретических разработок и педагогического опыта были обоснованы действия вожатого и существенные характеристики деятельности детско-юношеской организации «Российское движение школьников», уточнены трудовые функции старшего вожатого, а также приоритетные смыслы деятельности вожатого.

Ключевые слова: культурно-гуманистический потенциал воспитательной деятельности, детско-юношеская организация «Российское движение школьников».

CULTURAL AND HUMANISTIC POTENTIAL OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: THE SELECTION AND JUSTIFICATION OF THE ACTIONS OF THE COUNSELOR

V. I. Popova

Doc. PED. Professor, Professor, Department of pedagogy and sociology, Institute of
pedagogy and psychology, Orenburg state pedagogical University
e-mail: vip.48@mail.ru

Abstract: the article presents the research data on the problem of cultural and humanistic potential of educational activity. Based on the analysis of theoretical developments and pedagogical experience, the actions of the counselor and the essential characteristics of the activity of the children and youth organization "Russian movement of schoolchildren" were substantiated, the labor functions of the senior leader were clarified, as well as the priority meanings of the activity of the counselor.

Key words: cultural and humanistic potential of educational activity, children and youth organization "Russian movement of schoolchildren".

В целях обоснования культурно-гуманистического потенциала воспитательной деятельности вожатого потребовалось обращение к нормативной базе воспитания на современном этапе развития образования. Прежде всего, следует констатировать, что на основании Указа Президента от 29 октября 2015 г. № 536 была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее – РДШ).

В образовательных организациях, которые не только обеспечивают организацию воспитательной деятельности, но и соблюдение принципов и норм, закрепленных в Уставе РДШ, важной и необходимой является деятельность вожатого. Какие качества должны быть присущи вожатому и каким образом следует вести подготовку (или переподготовку вожатого)?

При организации деятельности первичного отделения РДШ вожатому (профессиональный стандарт старшего вожатого) необходимо учитывать трудовые функции, которые прогнозируют его деятельность, которая должна быть эффективной и качественной. Прежде всего, это педагогическое обеспечение формирования самих детских общественных объединений;

педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений для организации взаимодействия субъектов воспитания, как на основе самоуправления, так и с целью развития детской самодеятельности.

Нет сомнения, что вожатый – это лидер, признанный детьми, и именно вожатый должен обладать навыками целеполагания, планирования собственной деятельности, а также навыками организатора деятельности детей. Но этого недостаточно, поскольку в современных условиях мотивировать детей и подростков к ценностно-ориентированной деятельности (в том числе и профессиональной) может вожатый (старший товарищ), который способен самоорганизоваться и организовать детей в обоснованных и апробированных в какой-то степени направлениях детско-юношеской организации.

В соответствии с основной задачей (формирование единого воспитательного пространства, в котором обеспечивается не только взаимодействие в условиях детского общественного объединения, но и использование возможностей партнеров РДШ для проектной деятельности участников первичного отделения РДШ) появляется необходимость учета региональных особенностей деятельности детских объединений. Так, юные граждане РФ (в условиях специфики региона) могут внести определенный вклад в социокультурное развитие страны в целом.

В заявленном аспекте необходимо определить основные источники обогащения культурно-гуманистического потенциала деятельности вожатого: как сказано выше, это учет социальных особенностей региона и страны в целом, потребностей отдельной личности (в нашем случае – это детей и подростков); осмысление отечественного педагогического опыта (традиций и новаций); выявление особенностей кризисных явлений и реформаций в педагогической практике, преодоление затруднений, которые испытывают дети в сложившихся обстоятельствах (семья, школа, социальное окружение).

Другим важным условием является научно-методическое обеспечение воспитательной деятельности вожатого не только с позиций моделирования, отбора содержания, но и обоснования используемых педагогических технологий для достижения результата деятельности детско-юношеской организации (РДШ). При этом актуализируется задача развития системы методического сопровождения деятельности первичного отделения РДШ в образовательных организациях (на всех уровнях образования), в том числе отработка механизма взаимодействия с другими образовательными организациями (например, вузами и колледжами).

Особую значимость приобретает деятельность вожатого, означающая поддержку того, что заложено в ребенке от природы и что он может приобрести в индивидуальном опыте деятельности детско-юношеской организации. Такая направленность позволяет выделить приоритетные смыслы деятельности вожатого: расширение возможностей для познания детей и подростков; осмысление путей и средств взаимодействия с коллегами, детьми и родителями; самоутверждение в педагогическом общении, раскрытие своей индивидуальности; осмысление возможностей самосовершенствования.

Поскольку российское движение школьников направлено на удовлетворение жизненных потребностей детей (их признания, защиты, обеспечения личностного роста и развития, социального и профессионального самоопределения в том числе), необходимо говорить и об организации их свободного времени.

Так актуализируется социальная функция детско-юношеской организации, которая характеризуется как подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни: освоение различных форм жизнедеятельности, развитие духовно-нравственного потенциала растущего человека для созидания и творчества.

Возникает необходимость выбора и обоснования действий вожатого в соответствии с объективными обстоятельствами, в которых находится ребенок, прогнозирования направлений деятельности субъекта. Совершенно обоснованным является обращение к личностно-ориентированному воспитанию, которое позволяет осмыслить такие понятия, как «личностные ценности и личностные смыслы жизни», «мир детства», «индивидуально-личностный образ ребенка», «личностнозначимая зрелость» [Бондаревская 2005: 15].

Воспитательная деятельность, как известно, конкретизирует взаимосвязь деятельности и личности, позволяет осмыслить роль деятельности в развитии и совершенствовании личности. Если же при этом проектируется индивидуальный образовательный маршрут (в отличие от централизованного, единого для всех содержания), у воспитуемого появляется возможность перейти к познанию мира и себя в условиях вариативных видов деятельности.

Заявленный культурно-гуманистический потенциал воспитательной деятельности вожатого ориентирован на выявление аспектов взаимодействия культуры и воспитания. Здесь важно понимание того, что каждый компонент культуры в конкретно-исторический период имеет свое актуальное выражение. Вожатого следует рассматривать как носителя знаний (когнитивный компонент), ценностей (ценностный компонент) и способов организации деятельности (деятельностный компонент) [Попова 2015: 7].

В определенный момент (в заявленных нами обстоятельствах) появляется необходимость проведения культурологического анализа ситуации в России и за ее пределами. Это имеет отношение и к становлению общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации, которая предполагается как гибкая, постоянно обновляющаяся структура поддержки инициатив обучающихся (конечно же, с учетом сложившегося опыта и традиций воспитательной деятельности).

В целях обобщения характеристик детей и подростков следует отметить, что современные дети активно включаются в общественные отношения, порой участвуют в общественной деятельности наравне со взрослыми. Но естественной потребностью детей все-таки остается стремление к объединению (ведь известно, что в коллективных отношениях эффективно развиваются индивидуальные возможности, приобретается опыт жизнедеятельности).

Заметно и другое обстоятельство: дети объединяются в разновозрастные сообщества с целью достижения общественно и лично значимой цели в различных видах деятельности (хотя известны и асоциальные проявления в поведении детей и подростков).

Выявленные особенности позволяют констатировать: приоритетной задачей гуманистической парадигмы образования является предоставление каждому ребенку условий для творческой самореализации, личностного самоопределения на основе предупреждения и преодоления рисков современной социокультурной ситуации.

Практико-ориентированная составляющая деятельности воспитателя связана с целевым удовлетворением личностно-профессиональных интересов вожакого в целях приобретения практического опыта. Речь идет о реализации ситуационного подхода, когда появляется необходимость не просто оценивать ситуацию и проявлять необходимую инициативу, но и осуществлять целенаправленное моделирование действий, отбор и систематизацию имеющихся знаний, постановку реальных и избыточных задач во имя разрешения возникших проблем.

Приобретая важный социально и лично значимый опыт и осваивая свой путь достижения поставленных целей (в нестандартных ситуациях в том числе), воспитатель, по сути, овладевает навыками самоменеджмента, поведения и общения, соответствующего создавшейся ситуации. Кроме того, обеспечивается расширение диапазона согласованных действий (с детьми в том числе) для формирования единой информационной среды и для организации инновационной, проектной, социально-преобразовательной деятельности РДШ.

Вхождение вожакого и ребенка в ситуацию (сложившиеся жизненные обстоятельства, прогнозирование обстоятельств), способствует овладению алгоритмом действий (проектно-исследовательских в том числе): принятие идеи, творческое ее выполнение, рефлексия своих действий, их оценка, принятие идеи для новых начинаний.

Выбор направления и вида деятельности также содействует развитию в личности самостоятельности и добровольного начала, закладывающих основу инициативы, активности и внутренней мотивации, готовности к практическому исполнению тех или иных ролей. Следует исходить из того, что основная цель современного воспитания – гармоничное развитие личности, формирование ценностного отношения к социокультурной действительности, окружающим людям и самому себе. В основе заявленного рассуждения находится, на наш взгляд, культурно-гуманистическая обусловленность овладения способами познания мира с учетом тех объективных и субъективных факторов, которые влияют на становление личности.

Это объясняется и тем, что в современных условиях высокого уровня информатизации транслируемая информация может нести негативный эффект и не всегда соответствует запросам подрастающего поколения. Заявленные рассуждения связаны не только с понятием медийно-информационной грамотности вожакого, ребенка, взрослых людей вообще, но и с обоснованием

востребованных в настоящее время социокультурных, психолого-педагогических аспектов подготовки современного вожакого, на основе которой возникает подлинный диалог с миром и другими людьми.

Для вожакого, несомненно, важно владеть словом как возможностью преодоления возникающих коммуникативных барьеров. По мнению И.А. Колесниковой, социальные барьеры возникают между партнерами по коммуникации в связи с разницей в уровне культуры и/или образования. При этом возрастные барьеры, как правило, обусловлены тем, что педагоги, родители (и просто взрослые) не обладают навыками общения с людьми младше (возможно, старше) себя. Не менее значимо и то, что психологические барьеры проявляются тогда, когда коммуниканты не готовы (может быть, не подготовлены) к взаимодействию. И наконец, когнитивные барьеры и их возникновение объясняются тем, что для одного из коммуникантов оно кажется слишком сложным, либо в этой связи он не пытается понять сообщение другого [Колесникова 2013: 1].

Таким образом, выбор и обоснование действий вожакого базируется на понимании важности совместной деятельности детей и взрослых, ориентированной на достижение результатов гражданского, нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания.

Педагогическая поддержка социальных инициатив и индивидуальных образовательно-развивающих маршрутов способствует развитию у детей лидерского потенциала, организаторских способностей. Перспективным является разработка и апробация мониторинга качества деятельности первичных отделений РДШ в условиях субъект-субъектного взаимодействия как в детском сообществе, так и в сообществе взрослых и детей.

Библиографический список

Бенин В.Л. Культуросообразность образования: структурно-содержательный анализ // Новые ценности образования. № 4 (34). 2007. С. 45-53.

Бондаревская Е.В. Становление теории личностно-ориентированного воспитания // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход : сб. науч. трудов и материалов по итогам науч. конф. Волгоград, 27-30 сентября 2004 г.: в 2 ч. Волгоград : Перемена, 2005. Ч.1. С 15-22.

Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2. 2013. С. 1-14.

Попова В.И. Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты // Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей. Оренбург : ГБУ РЦРО, 2015. С. 7-20.

Прокохина М.И. Мастерская вожакого: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. Орел, 2016. 186 с.

Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003.

Щуркова Н.Е. Педагогика высокого полета. М. : Центр «Педагогический поиск», 2015. 128 с.

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРОЦЕССАХ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Надежда Владимировна Попкова

канд. философских наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории и историографии, Институт истории и международных отношений, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: popkova.n.29@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты, связанные с таким направлением деятельности классных руководителей современной школы, как формирование воспитывающего пространства. В работе используются данные, полученные при социологических опросах педагогов, обучающихся и их родителей в ряде школ Саратова и Энгельса.

Ключевые слова: воспитывающее пространство, воспитание, диагностика.

ROLE OF CLASS MANAGER IN PROCESSES FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE

N.V. Popkova

Cand. Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of National History and Historiography, Institute of History and International Relations, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky
e-mail: popkova.n.29@mail.ru

Abstract. The article discusses some aspects related to such activities of the class leaders of the modern school, as the formation of upbringing space. The work uses data obtained during sociological surveys of teachers, school children and their parents in a number of schools in Saratov and Engels.

Key words: nurturing space, education, diagnostics.

Понятие «воспитывающее пространство» не является новым для отечественной педагогики, многие его аспекты достаточно освоены с теоретической и практической позиций [Дубовицкая, Беккер 2011: 631-638].

На сегодняшний день общепризнанными являются следующие положения: воспитывающее пространство не идентично понятиям «воспитательная среда» и «воспитательное пространство». Воспитывающее пространство – это педагогически целесообразно организованная среда или часть среды, в котором преобладает конкретный педагогически сформированный образ жизни. Это совокупность условий формирования личности, влияний на неё и возможностей для её развития, которые содержатся в пространственно-предметном и социальном окружении [Ромайкин 2003: 4].

Очевидно, что такое понимание воспитывающего пространства подразумевает, что его структурной единицей является какое-либо учреждение (образовательное, культурное и пр.), участвующее в создании этого

пространства силами своего профессионального коллектива. Относительно воспитывающего пространства, складывающегося вокруг школы, можно сказать, что педагогический коллектив, имея единое представление о воспитательных задачах, сущности и подходах к воспитанию, призван организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса, ориентируясь на некую идеальную модель образа жизни современного человека. Воспитывающее пространство, таким образом, может выступать и как взаимодействие педагогических событий, организуемых усилиями субъектов различного уровня, являясь интегрированным условием личностного развития человека. Субъектом воспитывающего пространства, следовательно, являются не учреждения, а профессиональные общности, ставящие целью воспитание личности, причём технологический механизм его создания – совместная деятельность всех участников образовательного процесса [Григорьев 2012: 87].

Таким образом, воспитывающее пространство как сознательно конструируемый институт значительно отличается от воспитательной среды, которая наличествует всегда, не имея чётко выраженной линии воспитательного воздействия. Воспитывающее пространство – это сеть педагогических событий, педагогически организованная среда, в которой преобладает педагогически сформированный образ жизни.

Какие компоненты включаются в структуру единого воспитывающего пространства? Очевидно, в их числе будут корпоративная культура образовательной организации, единство норм, правил, традиций, форм взаимодействия, принципов, ценностей для выстраивания системы отношений, а главное – включение всех субъектов в свободную, самостоятельную, выборную, творческую деятельность в этом пространстве, в том числе и по его преобразованию. Н.Е. Щуркова полагает, что воспитывающее пространство, представляя собой смоделированную совокупность окружающих ребёнка социально-ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в современную культуру, включает в свою структуру предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [Щуркова 2000: 28].

К предметно-пространственному окружению можно отнести всю совокупность материального окружения: архитектуру здания школы и его дизайн, материальную оснащённость, техническую и бытовую организацию пространства, что, несомненно, влияет на самочувствие всех участников образовательного процесса, обуславливая их линии поведения.

Поведенческое окружение формируется принятыми нормами поведения педагогов и обучающихся, стилем их общения, соотношением их статусов и ролей.

Событийное окружение – это совокупность событий, с которыми сталкивается школьник и на основании которых делает те или иные значимые в жизненном отношении выводы. Мастерство педагогического коллектива заключается в максимальной разнообразии событий. Они, безусловно, должны

включать и учебную (содержание учебной деятельности, технологии обучения и контроля), и внеучебную, и внешкольную сферы деятельности.

Информационное окружение подразумевает не только наличие библиотеки и доступ к информации, средствам наглядности, символике и атрибутике, но и привитие обучающимся интереса к интеллектуальной деятельности, к публичным выступлениям.

Воспитывающее пространство – это освоенная, природная, культурная, социальная, информационная среда, которая адаптирована для решения педагогических задач. Очевидно, что основная роль в становлении воспитывающего пространства принадлежит педагогам, которые призваны организовать взаимодействие воспитательной системы школы с социальной, природной, эстетической средой, формируя и расширяя воспитательное пространство в интересах личностного развития школьников. Среди педагогов, на наш взгляд, основную работу в этом направлении проводят классные руководители.

Создание воспитывающего пространства, согласно мнению заместителя Центра стратегии и теории воспитания личности ИСРО РАН П.В. Степанова предполагает, в первую очередь, диагностику окружающей среды с целью выявления как её воспитательного, так и противовоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов находящихся здесь субъектов. Только после этого можно будет приступить к следующим этапам, в частности:

- разработке модели воспитывающего пространства, предполагающей конструирование не столько поведения его субъектов, сколько связей и отношений между ними, многие из которых находятся вне управляющего воздействия проектировщика и могут им только предполагаться;

- созданию ценностно-смыслового единства субъектов воспитывающего пространства через выработку педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания;

- дифференциации коллективных субъектов воспитательного пространства, результатом чего должно стать «индивидуальное лицо» школы и т.д. [Степанов 2002: 23; 2015: 69-71].

Воспитание, безусловно, является наиболее важной целью современной школы. В Концепции модернизации российского образования на период 2016-2020 годов подчеркнута приоритетность воспитания в образовании и обозначены его основные задачи. В их числе можно назвать формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, готовности к успешной социализации в обществе, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни. Практическая реализация этих целей зависит от наличия воспитывающего пространства в микрорайоне конкретной школы.

Важнейшим условием для выполнения школой своей миссии становится профессионализм и компетентность педагогического коллектива, способного

осуществить формирование воспитывающего пространства, а также самостоятельная и осознанная деятельность всех участников образовательного процесса по достижению общих целей. Вероятно, воспитательная деятельность школы не может в равной степени распространяться на все виды и направления воспитания, по крайней мере, одновременно. В каждый конкретный период времени акцентируется внимание на тот или иной аспект или вид воспитания, выбираются соответствующие методы и средства. Интересно проследить деятельность по формированию воспитывающего пространства тех педагогических коллективов, которые выбрали в качестве основного направления работы школы создание единой системы общего воспитания, формирование воспитанности в целом.

Как говорилось выше, первым шагом должна стать диагностика исходного состояния окружающего пространства. В комплексе мероприятий по его изучению должен присутствовать анализ мнения участников образовательного процесса о тех аспектах, которые связаны с воспитанностью: проявления воспитанности или невоспитанности, роль и возможности педагогов и родителей в процессе воспитания, отношение детей к саморазвитию и самосовершенствованию, их мнение об авторитете взрослых как эталоне воспитанности.

С этой целью целесообразным видится проведение анкетирования участников образовательного процесса, что при минимальных затратах времени позволяет получить значительный объём информации. Соответствующее исследование было проведено в ряде школ Саратова и Энгельса. Всего было опрошено 928 человек, при этом респонденты были проинформированы о цели опроса и о том, что школа собирается работать над проблемой улучшения общей воспитанности школьников.

Анкетирование коснулось трёх групп респондентов: педагогов, в том числе классных руководителей, обучающихся и их родителей. Классными руководителями, которые работали с последними двумя категориями, на классных часах и родительских собраниях были проведены соответствующие предварительные беседы о воспитании, в результате которых респонденты должны были получить представление о том, что воспитанность, прежде всего, это обобщённый результат социализации, воспитания и самовоспитания человека. Проявляется воспитанность в отношении человека к природе, обществу, другим людям, к себе, своей деятельности. Воспитанность подразумевает соблюдение этикетных норм, культуру общения и поведения в отношении всего окружающего. Воспитанность складывается с самого раннего возраста и обуславливается социальной средой, принятыми системами воспитания в семье, школе и пр.

Уровни воспитанности, выделяемые в соответствии со степенью самоорганизации, как правило, связаны с возрастом человека. Так, низким уровнем воспитанности считается примитивно-поведенческий уровень, регулируемый внешними побудителями, требованиями старших, что свойственно дошкольному возрасту. Эмоционально-действенный уровень

считается средним уровнем воспитанности, когда человек способен к определённой самостоятельности, проявлению саморегуляции и самоорганизации. Наконец, признаком высокого, мотивированно-действенного уровня воспитанности является устойчивая и социально ценная самостоятельность в поведении и деятельности.

Рассмотрим в обобщённом виде представления всех трёх групп респондентов о воспитании в целом и своей роли в этом процессе.

Анкета для родителей содержала следующие вопросы:

«Каким Вы видите своего ребёнка в будущем?»

«Какие черты воспитанности / невоспитанности Вашего ребёнка Вы одобряете, хвалите / порицаете, осуждаете?»

«Можете ли Вы назвать человека, который является примером в поведении для Вашего ребёнка?»

Ответы родителей обучающихся 6-11 классов демонстрируют их удивительное единодушие по поводу проявлений воспитанности. Безусловного одобрения родителей заслуживают такие качества, как помощь по дому – 66,6 %, хорошие отметки – 60 % (именно отметки или оценки, но не любознательность, отношение к учёбе), хорошее поведение, хорошие поступки – 20,3 %, собранность, самостоятельность, аккуратность – 10,6 %, послушание – 5,7 %, честность – 2,5 %. Редко или никогда не хвалят – 12,3 %.

Осуждению и наказанию, в свою очередь, подлежат: неаккуратность, несобранность, неопрятность, неряшливость – 45,5 %, плохие оценки – 29,2 %, грубость, ссоры с младшими братьями или сёстрами – 25,2 %, плохое поведение «у чужих», «в гостях» – 19,5 %, непослушание, пререкания с родителями – 15,5 %, ложь, враньё – 9 %.

Как видно, идеалом ребёнка для родителей является послушный и исполнительный отличник, при посторонних прилично себя ведущий. Осуждаются также не черты и свойства личности, а внешние проявления поведения. Личностные качества и свойства (доброжелательность, ответственность, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, соблюдение общепринятых норм поведения) чаще всего остаются вне сферы внимания родителей. Тем не менее, около 80 % опрошенных отмечают, что видят своего ребёнка в будущем не столько представителем определённой или даже «высокобюджетной» профессии, сколько «хорошим человеком прежде всего», «порядочным», «добрым».

Интересно, что родители почти в полном составе затруднились с ответом на вопрос о поведенческом идеале для их ребёнка. Практически никто не назвал ни себя, ни педагогов. Более 93 % респондентов ответило «не знаю», «не думал об этом», а единицы указали других родственников: «старший брат, наверно», «живущий в Испании родственник» и т.п. Это позволяет сделать вывод о том, что воспитательную работу, организуемую школой в целом, а в отношении своего класса – классными воспитателями, нельзя проводить изолированно от педагогического просвещения родителей, без превращения их в единомышленников.

Результаты анкетирования родителей дополнялись ответами учащихся. Им предлагалось ответить на следующие вопросы:

«За что тебя чаще всего хвалят / ругают родители?»

«Как ты думаешь, какого человека можно назвать воспитанным / невоспитанным?»

«Можешь ли ты назвать человека, которому подражаешь в своём поведении?»

«Есть ли качества, от которых ты бы хотел избавиться?»

«Что ты для этого делаешь?»

Ответы детей распределяются аналогично ответам родителей. Так, одобрение старших заслуживает «помощь по дому» – 92 %, а также «выполнение просьб», «помощь бабушке», «слежу за младшими», «хорошие оценки», «убираюсь в своей комнате / квартире». Однозначное неприятие родителей вызывает ситуация, по мнению детей, когда они «переговариваются», т.е. спорят и противоречат. Далее следуют неаккуратность, лень, «не помогаю по дому», «не гуляю с собакой» и пр.

Вместе с тем, школьники вполне адекватно представляют себе проявления воспитанности. По их мнению, воспитанный человек – доброжелательный, приветливый, который «всегда здоровается», «опрятно одет», не грубит, не ругается и не кричит (последнее не нравится более, чем половине опрошенных – 67 %). Как видно, критерием оценивания воспитанности выступают внешние проявления поведения людей, что соответствует начальному этапу формирования воспитанности. Но данные представления расходятся с направлением воспитательных усилий родителей, сосредоточенных, скорее на бытовых моментах и желании видеть своих детей беспроблемными, тихими и послушными.

Интересны ответы школьников на два последних вопроса. Многие не отвечают на них, причём большинство игнорирует последний. Даже если детям что-либо в себе не нравится, то назвать предпринимаемые ими усилия по исправлению недостатка они затрудняются. Чаще всего встречаются ответы «не знаю», «не думал об этом», «как-нибудь само образуется», «я такая, какая есть». Это демонстрирует отсутствие такого аспекта воспитанности, как способность к самовоспитанию, самоанализу, самоорганизации.

Наиболее любопытны ответы респондентов на вопрос о поведенческом идеале, образце для подражания. Конечно, оптимальным результатом был бы выбор в этой роли педагогов, а также родителей, близких, друзей. Но в реальности веер ответов совершенно другой. Педагогов в качестве примера воспитанности в редких случаях называют самые младшие из опрошенных школьников. При этом такие ответы либо не встречаются совсем, либо на одного и того же педагога указывают несколько человек из класса. Но в общей сложности такие ответы дали всего 3 % от опрошенных. Следует отметить, что ни в одном из ответов никогда не назывался классный руководитель. Школьники старше 7 класса не выбирают педагогов никогда.

Указание в качестве нравственного авторитета членов семьи варьируется следующим образом: родителей чаще всего выбирают обучающиеся 6-7 классов, затем центр внимания перемещается к старшим братьям или сёстрам, а также ровесникам. Десяти- и одиннадцатиклассники, напротив, акцентируют внимание на том факте, что они подражают в своём поведении «только не одноклассникам», «никому из знакомых в школе», указывая на друзей, с которыми встречаются вне школы и школьных интересов. В данной ситуации, применительно к задачам формирования воспитывающего пространства, педагоги оказываются в сложнейшей ситуации. Они должны организовывать работу по воспитанию тех, для кого не являются образцом ни поведения, ни воспитания.

Небезынтересно в этой связи выяснить представления педагогического корпуса о проблемах воспитания, их теоретических и практических аспектах. Учителям-предметникам и классным руководителям также предлагались анкеты с просьбой ответить на следующие вопросы:

«Воспитанию каких качеств у обучающихся Вы уделяете особое внимание?»

«Назовите, пожалуйста, качества личности, которыми должны обладать школьники соответствующего возраста».

«Какие положительные / отрицательные черты наиболее типичны для детей Вашего класса?»

Ответы педагогов оказываются не менее беспомощными с точки зрения изучаемой проблемы, чем ответы других респондентов. Так, практически отсутствует дифференциация понятия «воспитанность» относительно возраста школьников. В центре внимания учителей находятся внешние проявления поведения: ученик должен быть опрятным, аккуратным, дисциплинированным, выполняющим правила поведения, в числе которых на первом месте – «не мешать учебному процессу». Сознательные и волевые усилия ребёнка по самовоспитанию находятся вне круга внимания большинства педагогов.

Не менее интересны ответы на первый вопрос. Около трети учителей-предметников считают, что воспитание не входит в их зону ответственности: «я не классный руководитель», «считаю, что главное – это знания по моему предмету», «воспитывать должны родители», «математика учит, а не воспитывает». Остальные учителя-предметники сосредоточиваются на различных аспектах уже выявленных ранее понятий «аккуратный» и «послушный».

Распределение ответов на вопрос о типичных свойствах учащихся стремится к этим же полюсам. Учителя акцентируют внимание на том, насколько легко или сложно работать в конкретном классе, т.е. в какой мере школьники дисциплинированы на уроке и в процессе выполнения домашних заданий. Классные руководители, в свою очередь, более всего ценят отсутствие у детей проблем как в школе, так и за её стенами, а также аккуратное выполнение детьми и родителями их указаний и распоряжений (такой ответ дали 42 % респондентов).

Таким образом, диагностический этап работы по формированию воспитывающего пространства сразу же обнаружил общую неготовность всех потенциальных участников к осознанным и целенаправленным усилиям в желаемом направлении. Это, однако, позволяет наметить конкретные и действенные меры по достижению поставленных целей.

Согласно вышеприведённой модели П.В. Степанова, следующими шагами должны стать выработка единого понимания субъектами воспитывающего пространства ценностно-смысловых аспектов своей деятельности, конструирование их поведения, а также связей и отношений между ними и т.д. Очевидно, что на классного руководителя при этом возлагаются дополнительные и весьма обширные функции координатора целого ряда процессов. Именно он призван, учитывая возможности микросоциума, особенности детей, культуру и атмосферу семьи, воспитательную систему своей школы, скоординировать их совместную деятельность как равноправных партнёров в деле воспитания обучающихся, их оптимальной социализации. Именно при участии классного руководителя также могут быть просчитаны и возможные издержки этого процесса (материальные, временные и др. ограничения в ресурсах у субъектов воспитывающего пространства).

Роль классного руководителя в многообразных процессах формирования воспитывающего пространства заключается в создании таких обстоятельств, когда в семье, в школе и в обществе ребёнку предъявляются единые требования, когда ребёнок и его семья существуют в рамках единого пространства, с едиными целями и ценностными установками.

Библиографический список

Григорьев Д. В. Школа и семья: социальное партнерство в воспитании / Д. В. Григорьев, О. Ю. Кожурова // *Классный руководитель*. 2012. № 3. С. 85-88.

Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 631-638.

Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // *Ярославский педагогический вестник*. 2003. № 3 (36). [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.yspu.org/?page=2003_3 (дата обращения: 03.02.2019).

Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. М. : Педагогическое общество России, 2002.

Степанов П.В. Коммуникативно-деятельностная модель воспитания // *Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей. М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. С.65-88.*

Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М. : Педагогическое общество России, 2000.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА: КОМАНДОВАТЬ ИЛИ ПОДДЕРЖИВАТЬ

Марьям Рашидовна Ибляминова
старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Астраханский государственный технический университет
e-mail; mary4613@mail.ru

В статье рассматривается проблема оказания педагогической поддержки в коллективе в современных условиях образовательного учреждения. Выделяются и описываются характерные особенности стратегии работы классного руководителя с обучающимися. Значительное внимание уделяется функционалу классного руководства, влияющее на эффективность учебно-воспитательного процесса. Выявлены главные направления поддерживающей деятельности педагога и анализируются условия комфортного пребывания и оказания педагогической поддержки в школе.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, функционал классного руководства, классный руководитель, коллектив, взаимодействие, самоопределение, саморазвитие.

PEDAGOGICAL PHILOSOPHY OF CLASSROOM GUIDANCE: TO COMMAND OR SUPPORT

M. R. Ibliaminova
Senior teacher of the Department of Foreign Languages, Astrakhan State Technical
University
e-mail; mary4613@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of providing pedagogical support in a class in the modern conditions of an educational institution. The characteristic features of a head teacher's strategy with students are identified and described. The considerable attention is paid to the functionality of the classroom guidance, affecting the effectiveness of the educational process. The main directions of the supporting activities of the teacher are identified and the conditions for a comfortable stay and the provision of pedagogical support at the school are analyzed.

Key words: pedagogical support, functionality of the classroom guidance, head teacher, group, interaction, self-determination, self-development.

Нужны ли классные руководители в школах?

Несомненно, без них нам не обойтись. Любой ученик или его родитель придёт в замешательство, услышав такой вопрос, который потянет череду новых тем для обсуждений и приведет к неразберихе в образовательном учреждении, поскольку за учеников на протяжении развития общества несли ответственность определенные взрослые люди, которые являлись организаторами образовательного процесса. За последние десятилетия кардинальные изменения в развитии общества не оставили без внимания и образовательное пространство. Реформирование советской образовательной системы, требования современного общества, европейские стандарты обучения привели к тому, что внимание к учебному процессу стало преобладающим, при этом вытеснив воспитательную работу на второй план. Хотя раньше учебный процесс и воспитательная работа велись параллельно по отношению друг к другу, и педагоги успевали курировать все аспекты жизнедеятельности своих учеников.

Сегодня мы часто слышим в обществе о том, что современное поколение детей не управляемо. Насыщенный процесс социализации детей отталкивает

существующие нормы поведения в обществе. Дети подражают своим кумирам, запутываясь в своих идеях. Чтобы помочь разобраться ученику во внутренних желаниях, понять, какие проблемы преследуют ученика, создать пропорциональные условия для самоопределения, саморазвития и самореализации, необходима личность в образовательной среде, помимо родителей и близких, в лице которой он найдет доверие, помощь, поддержку и сопровождение его в процессе самопознания. Таким человеком в школе является классный руководитель, на которого, помимо того, что он сам «ищет и строит свой путь в школе», возлагается огромная ответственность за каждого ученика.

Переступая порог школы, мы оказываемся в среде, где теоретически знаем, как вести себя с детьми, на практике весь наш багаж знаний о природе характера поведения детей может сводиться к тому насущному вопросу, как работать, как взаимодействовать с детьми. Путем проб и ошибок, через опыт, который накапливается годами, классный руководитель, выполняя свои обязанности, обретает «власть» над классом. Но эту «власть» нужно заслужить перед ребятами. Класс есть коллектив, где ребята создают свой маленький мир, строят взаимоотношения между сверстниками, в некоторых случаях действуют по своим правилам. Насколько классный руководитель взаимодействует с ребятами, показывает результативность его действий и рефлексия со стороны ребят. Ввиду того, что в современном мире принято многое измерять эффективностью, то и существуют критерии эффективности работы классного руководителя посредством результативных и процессуальных показателей. Безусловно, данные показатели, свидетельствующие о качестве работы с классом, важны, прежде всего, для самого педагога. Однако в школьной практике судят работу классного руководителя по внешним и формальным показателям, как отчётность, успеваемость, облик класса.

Таким образом, мы видим, что умение педагога работать с ребятами и вести их по тропе школьной жизни, остаётся незамеченным и неаттестованным. Разумеется, от педагогического мастерства классного руководителя (стиль руководства коллективом, стиль общения) зависит траектория построения взаимоотношений в классе. Отсутствие эффективного управления классом может вызвать хаос и стресс, что может создать неблагоприятную среду обучения для ребят и критическую рабочую среду для учителя.

Л.И. Лурье пишет, что руководить классом означает стать властителем дум своих воспитанников. Руководить, а не главенствовать – задача трансформации личной ответственности, воли в достижении важных целей своими учениками [Лурье 2016:128-135].

Обратим внимание на то, что классный руководитель в России – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы. Основная задача классного руководителя – взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса. Классное руководство осуществляется в коллективе, классе [Бим-Бад 2002: 121].

Эта идея присутствует и в трудах Е.А. Александровой: «в многовековой практике образования существует некая *культурная профессиональная практика*, совмещающая в себе «черты профессионального характера» и педагога и психолога. Это – выстроим в той последовательности, в которой данные роли педагога формировались в той или иной культуре, определяющей образовательную систему – тьютор, классный руководитель, освобожденный классный воспитатель, куратор, то есть профессиональные воспитатели и «поддерживатели» ребенка...» [Александрова 2013: 59].

Попытаемся теперь проанализировать функционал классного руководителя в образовательном учреждении, для того чтобы понять, какова будет вероятность результативного выполнения тех или иных функций при определенном выбранном стиле работы педагога. Итак, как уже известно, педагог занимается в образовательном учреждении воспитательной, организаторской, координирующей, управленческой работами. Следовательно, организаторская и управленческая функции подразумевают в себе директивный стиль работы педагога с коллективом и являются в некоторых ситуациях предпочтительными, так как ребят изначально обязывают в образовательных учреждениях подчиняться определенным правилам, поэтому им спокойней работать в режиме выполнения поручений педагога, требующем меньше ответственности и эмоций. В этом случае классный руководитель не выступает в роли диктатора, который не даёт ребятам самореализоваться, а просто ограничивает свободу выбора, но при этом не принимает решения единолично. Что касается воспитательной и координирующей функций, то действия педагога могут варьироваться от авторитарности до либеральности, ведущей к опеке, которая не мотивирует ученика к самоуправлению. К тому же названные тактические действия сдерживают развитие самостоятельности обучающегося, недооценивают его возможности и формируют такое отрицательное качество, как зависимость.

Как видим, при директивном стиле работы классного руководителя ученик является объектом педагогического воздействия, его индивидуальные способности не учитываются, усиливается негативное отношение ученика к классному руководителю, замедляется формирование коллектива и становление коллективистской направленности личности.

Одной из основных обязанностей классного руководителя является работа по развитию коллектива и созданию условий для развития личности каждого ученика, что соответствует, по сути, позиции тьюторства [Александрова 2013].

С этой целью в содержание работы классного руководителя входит: всестороннее изучение учащихся; выявление их запросов, склонностей, интересов; организация деятельности и воспитание классного коллектива; борьба за высокую успеваемость и укрепление дисциплины в классе; содействие подготовке учащихся к жизни и труду, их профессиональной ориентации; организация в классе внеурочной воспитательной работы; постоянная связь с родителями учащихся, общественными организациями и др.

Из этого следует, что функционал классного руководства требует стройной системы действий, зависящей от личности педагога, его нравственно-духовного опыта, отношения к детям и профессиональной компетентности. Хотя отдельные учителя в классе могут иметь большое влияние на успеваемость учеников. Из трех ролей школьного учителя: делать выбор в отношении учебных стратегий, разрабатывать учебную программу для класса и использовать продуктивные методы управления классом – возможно, последняя роль является для классного руководителя основой.

Педагоги всегда хотят, чтобы их ученики преуспевали и процветали, но то, как это выглядит для каждого человека, может отличаться. Знание способностей учеников значительно облегчает оказание помощи каждому из них в достижении успеха и даёт возможность предлагать различные виды работ, которые позволяют ученикам следовать своей индивидуальной образовательной траектории. Это может быть проблемой в классах с большей численностью учеников, но использование разнообразных видов работ гарантирует, что все в классе получают определенную поддержку.

Ключевым аспектом эффективного управления классом является знание того, что вы собираетесь делать. Чем лучше ваш план, тем лучше будет ваш класс. При планировании заранее составленный график предполагаемых мероприятий на четверть или год обеспечит охват всего, что необходимо для результативности учебно-воспитательной работы. Нет никаких сомнений в том, что, чем яснее правила и ожидания, тем больше вероятность того, что ученики будут развиваться. Правила определяют параметры поведения учащихся, поэтому они знают, что от них ожидается, а также то, какое поведение «выходит за пределы». Когда эти правила четко определены, учащиеся с большей вероятностью поймут и будут соблюдать их. Ученикам нужно как можно больше ясности в том, что они должны или не должны делать. Следовательно, учителя должны развивать набор «навыков помощи» для работы с разными типами учеников. Во всех школах ученикам предоставляется общая, усиленная и специальная поддержка в соответствии с их потребностями. Поддержка предоставляется до тех пор, пока она необходима, и на том уровне, на котором она необходима. В первую очередь, поддержка предоставляется учащемуся в его собственной учебной группе и школе посредством различных гибких механизмов. Формы поддержки будут определены вместе с учеником, его родителем или опекуном и учителем. То, что ученик и родитель будут выполнять и как школа будет поддерживать рост и развитие учащегося, будет согласовано в сотрудничестве. Оценка успеваемости ученика и потребности в поддержке, а также планирование поддержки являются частью регулярного сотрудничества между домом и школой. Различные направления поддержки будут использоваться по отдельности или вместе с другими, чтобы они дополняли друг друга. Отправной точкой организации поддержки являются сильные стороны, потребности в развитии и потребности в обучении каждого учащегося и преподавательской группы. При этом поддержка должна быть доступной.

В осмыслении концепции педагогической поддержки обратимся к работам Е.А. Александровой, которая рассматривает педагога как поддерживателя-профессионала и даёт расширенный перечень направлений его деятельности: Я-психолог, Я-социальный педагог, Я-координатор, Я-индивидуальный консультант и Я-организатор. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в процессе самоопределения возможно использование опережающей педагогической поддержки как способа педагогической деятельности. На основе этого, Е.А. Александрова выделяет основные функции поддерживающей деятельности:

1. Превентивная – содействие полноценному становлению личности ученика, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем и социально-психологических конфликтов.

2. Консультационная – поддержка ученика в процессах «само» и в реализации им права проживать свой возраст по принципу «здесь и теперь», что включает адаптацию в реальных жизненных условиях, формирование ценностно-мотивационной сферы, преодоление кризисных ситуаций.

3. Коррекционная – взаимодействие с учеником, направленное на формирование его способности к адекватной оценке действительности, в том числе и своего «Я», гармонизацию межличностных отношений [Михайлова, Юсфин, Александрова и др. 2006: 64].

Перечисленные направления педагогической поддержки отражают реальные функциональные обязанности классного руководителя. Важно учесть, что смысл поддерживающей работы заключается в отсутствии манипуляции и в выборе учеником из сочетания её частей того, что ему важно сейчас. Следовательно, педагогическая поддержка оказывается индивидуально ученику, что является немаловажным для самого ученика.

Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич выделяют две основные группы средств педагогической поддержки:

1. Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку, создавая при этом необходимую для этого эмоциональную атмосферу доверия, доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества, ситуации взаимообучения и адекватной оценки достижений.

2. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития для выявления личных проблем [Бондаревская, Кульневич 1999: 398].

В комплексе эти средства педагогической поддержки могут быть эффективно реализованы в процессе индивидуального взаимодействия педагог – обучающийся.

Н.Б. Крылова призывает рассматривать педагогическую поддержку как часть образовательной политики, средство инициации собственных сил развития школьного сообщества, запуска индивидуальных процессов самореализации каждого педагога [Крылова 2008: 4]. Она излагает свою точку зрения в серии статей посвященных взаимодействию, взаимоотношениям с детьми. Поднимая вопрос о руководстве над ребенком, Ната Борисовна

убеждена, что неформальная совместность в виде «дружбы-наставничества» более необходима, чем формальное руководство, и показывает возможные пути создания системы соуправления в самой распространенной структурной единице современного образования – в классе. Зная, что основное взаимодействие обучающихся и педагогов происходит в стенах образовательного учреждения, где процесс самоутверждения обучающегося проявляется в разных формах, зачастую непонятных для педагогов. Чтобы понять скрытые потребности ребёнка и оказать ему помощь и поддержку, необходимо создать позитивную среду его саморазвития. Н.Б. Крылова выдвигает три основных условия комфортного пребывания в школе:

1. учеба не должна преобладать над другими формами его деятельности;
2. ребенок должен выбрать индивидуальную траекторию саморазвития с помощью педагога в виде поддержки, которая станет стимулом становления его личности;
3. пространство жизнедеятельности детей должно быть открытым, способствующим открытости каждого [Крылова 2008: 7].

Согласимся с мнением Н. Крыловой о том, что дети – изначально индивидуалисты, ситуативно ставшие сообществом [Крылова 2008: 7] в процессе обретения каждым самосознания, что проявляется не в формально запланированных мероприятиях, а в со-бытии и через со-бытие, ведущее к самоопределению и самореализации ребёнка. Но достаточно ли помощи и поддержки со стороны педагога, могут ли данные направления деятельности педагога удовлетворить стремление к жизненному самоутверждению ребёнка? Да, но не в полном объёме, т.е. помощь и поддержку получают дети на определенном этапе учебно-воспитательного процесса, но для достижения цели (самоопределение, самореализация) не обойтись без создания условий для сопровождения. Поэтому как четвертое условие мы рассматриваем содержательное взаимодействие участников образовательного процесса (переход от со-бытийной общности к экзистенциальной общности, от внешних условий жизни (социализации) к внутренним условиям жизни), способствующее стиранию границ обязательного присутствия ребёнка и формальной работы педагога, в результате которого происходит изменение организационной структуры, т.е коллектив становится сообществом.

Таким образом, педагогическая поддержка направлена на:

- выявление проблем ребёнка;
- понимание ребенком себя как суверенного субъекта собственной жизнедеятельности;
- стимулирование саморазвития ребенка;
- осознание ребенком ценности самостоятельности, собственной жизнедеятельности [Крылова 2008: 3].

Понимая сильные стороны и потребности учащихся, можно лучше планировать мероприятия и уроки, которые позволят создать сплоченный и совместный класс.

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что независимо от того, какой стиль взаимодействия с учащимися выбирает педагог, ученик должен всегда рассчитывать на его помощь и поддержку. Овладение навыками руководства классом требует огромного внимания, опыта со стороны педагога и зависит от ряда условий, которые индивидуальны для каждого обучающегося и для класса. Важно помнить, что не каждый класс будет идеально управляемым, а то, как вы учитесь на своих ошибках, двигаетесь вперед, ведёте за собой своих учеников, является важным аспектом роста в качестве педагога.

Библиографический список

Александрова Е.А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59-63.

Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 121 с.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.-Ростов н/Д, 1999. С.391-400.

Крылова Н.Б. Детско-взрослое сообщество: первые шаги //Классное руководство и воспитание школьников. 2008. №16 (40). С.4-7.

Лурье Л.И. Образование и наука // Известия УРО РАО. 2016. №2(38). С.128-135.

Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Крылова Н.Б., Александрова Е.А., Бояринцева А.В., Яковчук Т.Г. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 288 с.

РОССИЙСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТРАШЕКЛАССНИКОВ: ГРАНИЦЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Александр Николаевич Махинин

канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский
государственный педагогический университет

e-mail: alex-makhinin@yandex.ru

В статье автор по причине вызывающих тревогу нарастания негативных тенденций в достижении современными учащимися позитивной гражданской идентичности предпринимает попытку теоретического обоснования воспитательного пространства образовательной организации с описанием его границ и возможностей в рамках разработки педагогически функциональной модели школы по формированию гражданской идентичности старшеклассников.

Ключевые слова: антропо-образ, воспитательное пространство, гражданская идентичность, гражданин, учащийся, старшеклассник.

**RUSSIAN CIVIL IDENTITY STRASHEKCLASSNIKOV:
BORDERS AND POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL SPACE
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

A.N. Makhinin

Cand. of pedagogics, associate professor of the Department of general and social pedagogics,
Voronezh state pedagogical university
e-mail: alex-makhinin@yandex.ru

Abstract. In article the author because of the negative trends which are alarming increase in achievement by modern pupils of positive civil identity makes an attempt of theoretical justification of educational space of the educational organization with the description of its borders and opportunities within development of pedagogically functional model of school for formation of civil identity of seniors.

Key words: anthro-po-image, educational space, civil identity, citizen, pupil, senior.

Любая эпоха перемен в конечном итоге имеет следствием неизбежное изменение человека, сущностные характеристики которого в той или иной мере им самим и/или под влиянием среды. Очевидно, что в современной ситуации портрет «нового человека» вызывает целый ряд споров и негативных оценок. Не секрет, что современный человек живет и действует отнюдь не в простой ситуации: его социальная, национальная и культурная идентичность постоянно испытывает внешние воздействия (при этом не всегда позитивные). Фактически наши сограждане являются как объектами культурной и идеологической, религиозной и морально-нравственной индоктринации, так и субъектами индивидуального целеполагания в процессе их жизнедеятельности.

При этом одним из ведущих фактором общественного развития является его гуманизация. «Гуманизация в образовании сегодня – это, прежде всего, перенос ценностных ориентаций с государства на человека, построение педагогической деятельности, ориентированной на защиту прав и свобод ребенка, признание его в качестве доминантного субъекта педагогического процесса и субъекта саморазвития. Необходимо вооружиться такими педагогическими подходами и технологиями, которые будут ориентированы на создание педагогических условий, позволяющих каждому ученику реализовать себя. О том, создана ли гуманистическая реальность в образовательном учреждении, принято судить исключительно по содержанию ценностного компонента его образовательного пространства» [Иванова 2010: 94]. Так, Е.А. Александрова считает, что «гуманистическая реальность станет таковой только в том случае, если она войдет в сознание субъектов образовательного пространства поколения, но и взрослых граждан» [Александрова 2007: 220].

В такой ситуации особое значение приобретает эффективное осуществление именно социального воспитания, нацеленного на разрешение всех тех проблем и противоречий, которые возникают в процессе социализации человека в реальном социуме. Причем современная ситуация осложняется еще и тем, что объективное течение процесса социализации человека происходит не дискретно, а инкретно, то есть непрерывно, и при этом совершается во всех типах взаимодействия с различными агентами социализации и социальными институтами.

Как известно, содержание и динамика теоретических образов социального воспитания в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа отражают развитие нормативных и интерпретативных характеристик социального воспитания, а также уровень педагогической концептуализации проблем социального воспитания. Но работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы «Кто я?», «Для чего пришел в этот мир?», «В чем мое предназначение в жизни?». Что делать образовательным и социальным институтам, чтобы обеспечить сохранение культурного базиса общества, создать предпосылки для возрождения и воспроизводства национальной культуры?

Об эскалации негативных тенденций в формировании гражданской идентичности учащихся сегодня много говорят и пишут известные авторы (Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова, Т.Г. Стефаненко, Р.Ю. Шикова, М.В. Шакурова и др.). Подчеркнем, что для современной системы образования стоит задача выработки технологии трансляции содержания национально-культурного наследия. Образование должно сформировать в личности основу для свободного и сознательного выбора: не вынудить ее к внешним формам согласия с ценностными национально-культурными установками, а создать условия для того, чтобы ценности стали функциональными, используемыми людьми в повседневной жизни. Определение личностью своего места в социокультурном пространстве будет основанием для деятельности, если оно осуществлено на основе свободной ориентации в окружающем мире, и, кроме знаний, связано с эмоциональной сферой, реализовано непосредственно через деятельность.

В образовании важен учет эмоциональной наполненности процессов осознания самобытности и самоидентификации, деятельностная ориентация образовательного процесса, позволяющие учащемуся осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично входить в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную – референтную, комфортную, релевантную. Идентичность, достигая осмысленной наполненности как личностный конструкт к старшему школьному возрасту, «обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире» [Эриксон 1996: 46].

Для педагогических исследований идентичности принципиальным является понимание ее уровневой структуры: в качестве носителей соответствующих антропо-образов и образцов могут и должны выступать отдельные персоны, микрогруппы, небольшие общности. Ибо «человек, говоря о себе «Я – россиянин» и «Я – гражданин», демонстрирует свою российскую гражданскую идентичность. Он признает свое членство в составе общности, образ члена этой общности ему близок и значим; он знает и принимает нормы поведения, разделяет ценности, реализует их в повседневной жизни.

Руководствуясь этими представлениями, оценками, отношениями, человек дифференцирует свое окружение, рефлексиирует свое соответствие нормам и образцам, принятым в референтном для него сообществе. Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам. При этом такая идентичность базируется на значимости, актуальности сегодня и сейчас того или иного образа, членства, принадлежности» [Шакурова 2010: 64].

Мы убеждены, что полноценное достижение позитивной российской гражданской идентичности старшеклассниками происходит в гуманистическом социокультурном пространстве, вариантом которого является воспитательное пространство образовательной организации. Особенности такого пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для учащегося Других определяют социально-педагогическую обусловленность и границы становления и развития российской гражданской идентичности старшеклассников в образовательной организации, ибо его ограничения определяются:

а) затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей;

б) нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства;

в) нерепрезентативностью воспитательного пространства для ребенка;

г) незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти;

д) деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка.

Прокомментируем отдельные позиции, имея в виду процесс формирования российской идентичности школьников, столь значимый в контексте стандартизации современного отечественного образования.

Начать следует с педагога. Именно учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования должны обеспечивать формирование российской гражданской идентичности. Чем подкреплено это должностное? Фактически ничем. Как свидетельствуют исследования М.В. Шакуровой, современное педагогическое сообщество практически не размышляет и не владеет «базовой информацией о сущности, видах, процессах становления и развития, а главное – о механизмах формирования идентичности... Изучаемый блок о самосознании и самоопределении студенты и педагоги, как свидетельствуют наши исследования, традиционно относят к числу малопонятных, а главное, не очень востребованных на практике знаний» [Шакурова 2016: 22].

Наряду с этим есть и более сложная проблема – социокультурная идентичность любого вида (в том числе российская гражданская), определяемая референциями (значимыми объектами): они влиятельны, и их мнение имеет большой вес. Уровень воздействия значимых Других зависит от степени их участия в жизни человека, близости отношений, социальной поддержки,

которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих. Должен ли и может ли учитель быть значимым Другим для учащихся? Сеем утверждать, что продуктивность обучения, а тем более воспитания, определяется мерой значимости педагога для ребенка. Но стать значимым для каждого ребенка – практически невыполнимая задача. Современные реалии таковы, что школа и бóльшая часть педагогов, как правило, не входят в число референций растущей личности. В числе причин, обуславливающих невысокие абсолютные показатели значимости учителя как Другого, можно выделить:

- утрату значимости учителя для ребенка как следствие взросления, низкого статуса педагогической профессии в современном обществе;
- утрату монополии педагога как источника учебной информации;
- профессионально-личностные особенности педагогов, индивидуальные особенности школьников и их семей; климат, сложившийся в образовательном учреждении, наличие или отсутствие традиции взаимопомощи, согласования позиций и т.п.

Но стать значимым Другим для ребенка – не только великое достижение, но и не менее значительная ответственность. Учителя как значимые Другие при определенных условиях становятся источником различных проблем для школьников.

Обратимся к другой проблеме. С точки зрения традиционной педагогики идентичность личности – очень неудобный феномен.

Идентичность, как утверждал Э. Эриксон, реалистична. Это ее сущностная характеристика. Вот почему для формирования российской гражданской идентичности мало обращаться к достаточно абстрактным категориям, таким, как патриотизм, гражданственность и т.п. Суть должна быть дана через образ человека (антропо-образ): патриот, гражданин и т.п. Но и здесь следует уйти от абстрактного человека-гражданина, человека-патриота. Нужны примеры.

Очевидно, что в той или иной мере педагог должен уметь демонстрировать собственную российскую гражданскую идентичность, которая в той или иной мере должна быть у него сформирована. Педагог в этой связи зачастую не является эталоном, но этого не стоит скрывать (тем более что школьная повседневность и не позволит это сделать), поскольку учащиеся снимают прежде «скрытое содержание» (это плохо разработанная в педагогике часть, поскольку выходит на стихийные процессы). Потому педагог вынужден научиться открываться и как профессионал, и как личность, что может быть в известной мере опасно. Прячась же за социальной ролью («я – учитель»), он «убивает» внимание к себе как к идентификатору (зеркалу), реализуя установку «образец во всем» (если ему это и удастся всегда, когда он на глазах детей демонстрирует «показательные выступления», хорошо читаемые современными школьниками). Вместе с тем, с точки зрения роли примера в формировании российской гражданской идентичности школьников, ценно увидеть, как конкретный человек позиционирует себя по отношению к

декларируемым эталонам, насколько велика дистанция между его «я» и эталоном. Важны стремление ее сокращать и те способы, которые реальный человек для этого находит.

Другой ракурс этой проблемы. Антропо-образцы не должны быть «отчужденной нормой» (сущность принципа человекообразности идентичности). Принимаются те антропо-образцы, которые выступают сильными образцами в данных социокультурных условиях: их вполне можно реализовать, их уже реализуют не только герои или единицы, они доступны и достаточно привлекательны. Педагогам придется задуматься над тем, как обеспечить доступность и привлекательность.

Идентичность есть всегда результат выбора. Как научить школьников выбирать среди очень сложных сущностей, какими являются люди, антропо-образцы? Как привлечь к выбору желаемых образцов, не столь ярких и не столь легких по достижению, но важных с точки зрения задач образования? Есть завидный путь – сократить количество демонстрируемого опыта до одного или двух (такой опыт в истории отечественной педагогики и системы образования у нас есть). Его, как правило, и выбирают. Как следствие – навязанная идентичность. Она жизнеспособна, но лишь до момента, пока человек не столкнулся с другим опытом. Кризис при этом очень болезнен (пример – кризис идентичности «советский человек» в индивидуальных судьбах).

Идентичность подвижна. Один и тот же вид идентичности не может быть постоянно актуален. Те или иные антропо-образцы проходят проверку, какие-то отвергаются, какие-то закрепляются (переходят в «я-концепцию»). Одни образы актуальны сегодня, но незначимы завтра. Постоянной доминанты, видимо, не может и быть. Как диагностировать то, что подвижно и неустойчиво? Владеет ли педагог методиками актуализации, грамотой проблематизации? Как ненавязчиво поддерживать интерес к конкретным антропо-образам и образцам? Как «не перекормить» одним и тем же? Есть и другой аспект – собственно педагогический, реалистичный. Контроль еще никто не отменял. Зная традиции, можно смоделировать типовую проверку уровня сформированности российской гражданской идентичности школьников – и смешно, и страшно.

Мы остановились лишь на отдельных затруднениях, объективно и субъективно определяющих результативность формирования российской гражданской идентичности личности. Очевидно, что современная значимость идей и практики социального воспитания сопряжена с проблемами решения этой задачи как одной из базовых. Разрешение названных проблем и обуславливающих их противоречий – одна из актуальных задач современной ориентированной гуманистически ориентированной системы социального воспитания.

Исходя из выше изложенного и проанализировав опыт работы различных образовательных организаций по формированию и сопровождению у учащихся гражданской идентичности, мы разделяем понимание того обстоятельства, что для достижения поставленных обществом и государством целей современной

подготовки личности необходимо создать и обеспечить развитие *функциональной модели школы формирования гражданской идентичности школьников*, отображающей образовательную практику в целом в системе ее связей с социальной средой (см. рис. 1).

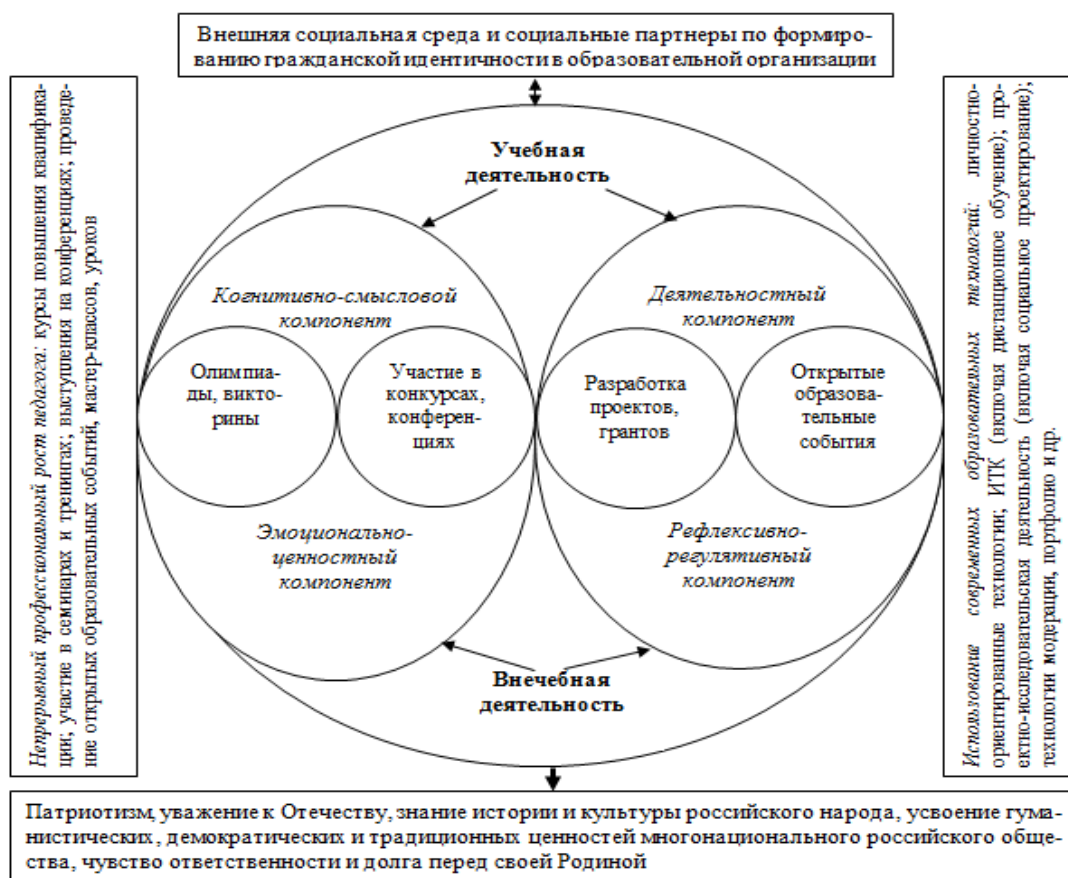


Рис. 1. Основы функциональной модели школы по формированию гражданской идентичности старшеклассников

Такая модель школы по формированию гражданской идентичности личности, по нашему мнению, позволит преодолеть существующие на сегодняшний день риски средствами образовательных технологий. Назовем главные из них.

Во-первых, это риски, связанные с недостаточной информированностью многих родителей в вопросах воспитания и развития личности ребенка.

Во-вторых, знание человеком общественных норм и ценностей не является гарантией того, что человек готов им добровольно следовать в различных обстоятельствах. Для становления позитивного отношения к базовым общественным ценностям необходим личный опыт их осмысления. Такой опыт может возникнуть у школьника в процессе взаимодействия в группе сверстников и педагогов с участием родителей, в близкой социальной среде (прежде всего, в социально-преобразующей добровольческой и проектной деятельности).

Наконец, функциональная модель школы по формированию гражданской идентичности школьников будет ориентирована на просветительскую работу

педагогического коллектива школы и родителей, приобщение их к актуальным воспитательным практикам и повышение социализирующего ресурса партнерства школы и семьи в деле воспитания юных граждан России и формирования у них позитивной гражданской идентичности.

Важным ориентиром при построении предлагаемой модели школы должно стать реальное участие детей и подростков в реализации деятельностных и событийных форм образования и воспитания, в том числе социальных проектов, гражданских инициативах и пр. Однако даже при реализации педагогической работы по формированию гражданской идентичности школьников в рамках предлагаемой модели сохраняется ряд вопросов по консолидации усилий всех субъектов образования. Один из педагогически продуктивных вариантов нам видится в интегративном подходе: через взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности посредством включения школьников в широкое социальное пространство (см. рис. 2).

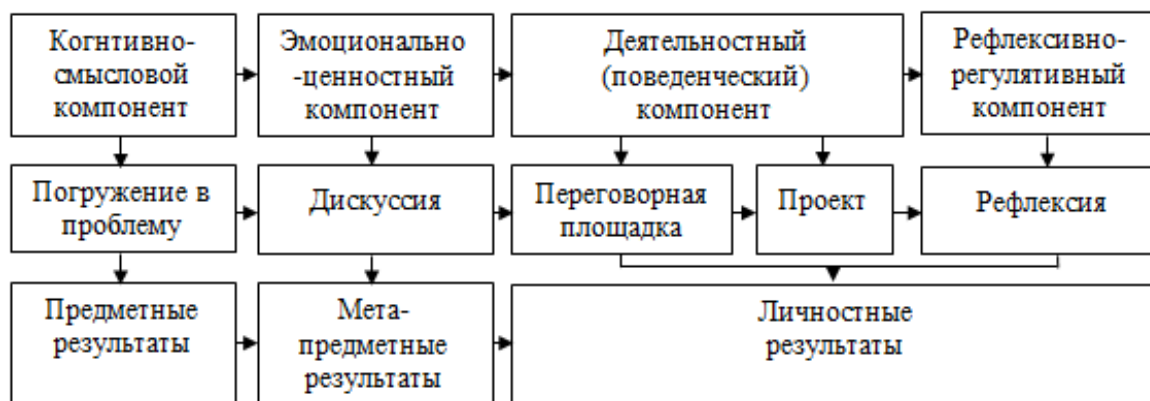


Рис. 2. Логика педагогической работы в контексте формирования гражданской идентичности старшекласников в образовательной организации

Таким образом, мы выражаем надежду, что в результате планомерной и систематичной работы на этой ступени образования реализация социально важной миссии новой российской школы – воспитание гражданина России – будет способствовать развитию востребованных педагогической практикой и вызовами времени форм сотрудничества образовательных организаций и других институтов. Мы убеждены, что именно такая консолидация усилий в вопросе становления и развития гражданской идентичности школьников реализуется через совместную жизнедеятельность главных участников образовательных отношений в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности, обеспечивая связь природного и социального в человеке, воспроизводство духовного национально-культурного наследия для подрастающих поколений.

Библиографический список

Александрова Е. А. Некоторые критерии сформированности гуманистического образовательного пространства // В поисках гуманистической реальности. Краснодар : КубГУ, 2007. С. 212-221.

Иванова С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5). С. 91-117.

Каратаева Т. А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: диссертация : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2018. 212 с.

Махинин А. Н. Интенсификация усилий семьи и школы в контексте формирования гражданской идентичности учащихся // Вестник Православного Свято-Тихоновского государственного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 47. С. 44-54.

Сергеева В. П. Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 12-15.

Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. Воронеж : ВГПУ, 2010. 159 с.

Шакурова М. В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2(41). С. 15-26.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО И ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Надежда Вениаминовна Сорокина

преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации
Саратовского национального исследовательского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: nadinesorokina8484@gmail.com

В статье планируется рассмотреть зарождение института научного руководства в западноевропейских университетах, опираясь, в основном, на материал Англии и Франции, как передовых стран в развитии феномена университета в Западной Европе. Основное внимание будет уделено средневековому периоду развития учебного процесса. Предполагается выяснить, можно ли наблюдать элементы научного руководства в этот период, каким образом оно осуществлялось и каковы его особенности.

Ключевые слова: научное руководство, средневековый университет, учебный процесс.

ACADEMIC ADVISING AND SOME FEATURES OF LEARNING EXPERIENCE IN MEDIEVAL EUROPEAN UNIVERSITIES

N.V. Sorokina

Lecturer, Department of English Language and
Intercultural Communication, Saratov State University
e-mail: nadinesorokina8484@gmail.com

Abstract. This article aims to examine the origins of academic advising in European universities, mainly in France and the UK as one of the first countries where universities were established. The focus will be on the medieval period of development of teaching and learning process. The paper is intended to find out what elements of academic advising can be found in the

given period, their key features and the ways they were implemented.

Keywords: academic advising, Medieval University, learning experience.

В российской историографии не так много работ по исследованию истории европейских университетов, так как после нескольких обобщающих работ позапрошлого столетия интерес к этой теме был утрачен. До сих пор наиболее масштабным исследованием по истории европейских университетов остается работа Суворова Н.С. [Суворов 1898], опубликованная еще в 1896 году. Однако, в последнее время отечественные исследователи вновь обратились к данной проблематике. Из числа наиболее серьезных учёных, занимающихся вопросами истории средневековых западноевропейских университетов на сегодняшний день можно отметить Липатникову И. Г. [Липатникова 1958] и Уварова П. Ю. [Уваров 2000]. Также, в последние десятилетия было защищено несколько диссертационных работ в этой области [Дефорж 2002].

В западной исторической науке история европейских университетов в средние века, в особенности французских, пользовалась достаточной популярностью [Desmaze 1876], [Callet 1905], [Bonnerot 1933] и получила свое активное развитие еще в 50-60х годах прошлого века. Это связано прежде всего с именами таких ученых как Жак ле Гофф [Goff 1957].

Современная европейская система высшего образования, как известно, возникла на базе средневековых университетов. О причинах возникновения университетов написано довольно много. Не вдаваясь в подробности, позволим себе лишь вкратце отметить, что университеты возникли тогда, когда Запад вступил в период удивительного подъема, когда окончательно утверждаются сеньориальные отношения и наступает средневековье в классическом смысле этого слова - это период после 1000 года, XI век. В это время происходит небывалый подъем городов и возникают городские корпорации. Именно развитие городской среды могло обеспечить условия для существования корпорации интеллектуалов, которыми и являлись первые университеты. Ле Гофф по этому поводу писал, что «человек, чьим ремеслом станут писательство и преподавание, человек, который профессионально займется деятельностью преподавателя и ученого, короче говоря, интеллектуал, появится только вместе с городами» [Goff 1957: 8].

Сам термин «университет» стал активно использоваться уже в средние века и первоначально обозначал любой союз людей. В целом, у этого понятия были и другие названия - корпорация, братство, коллегия, коммуна. Латинское слово «universitas, atis» означает «совокупность, всеобщность, целостность» [Маркова 2012: 33]. Самые первые университеты, Парижский, Болонский, Оксфордский, видимо, стали складываться сами по себе и, как правило, не имеют конкретной даты основания, закреплённой в каком-либо документе [Уваров 1982: 21]. По словам историков, истоки университетских корпораций так же темны, как и у всех прочих ремесленных цехов [Goff 1957: 58]. Этот процесс мог занимать десятилетия, однако, говорить о возникновении университетов можно уже в XIII веке. Датой основания Болонского

университета чаще всего называют 1088 г., Оксфордского – 1096, а Парижского – 1200 г., а в 1215 году кардинал и папский легат Роберт де Курсон дал Парижскому университету первый официальный устав [Goff 1957: 62], хотя окончательное оформление он получил лишь к 1231 г.

Остальные университеты, возникавшие по образу и подобию первых трех, были, как правило, основаны либо папскими буллами, либо королевскими грамотами, и поэтому имеют конкретную дату основания (1220 – Саламанка, 1224 – Неаполь, 1229 – Тулуза). В XIV веке университеты продолжали распространяться по Европе (Прага, Вена, Кельн и т.д.) и к концу XV века их насчитывалось уже более 80.

В рамках изучения организации учебного процесса в средневековых университетах нас заинтересовала такая его форма, как научное руководство, присущая всем современным высшим учебным заведениям. Эта статья является попыткой отыскать истоки и проследить развитие данного феномена в средневековых университетах. Следует заметить, что проблема научного руководства довольно скудно отражена в доступных нам источниках. Основной материал по данной проблематике, да и по истории университетов в целом, дают Статуты (то есть, Уставы) университетов. В первую очередь, хотелось бы отметить Статуты Парижского (1255 г.) и Пражского университетов (1366 г.), Венский статут (1389 г.) и Тюбнгенский статут (1477 г.) как наиболее информативные. Анализ статутов позволяет рассмотреть распорядок и специфику образовательного процесса, интеллектуальную жизнь студентов, их отношение к образованию, а также их менталитет. Однако, стоит заметить, что статуты дают лишь скудную информацию непосредственно о работе преподавателя со студентами. Статуты, являясь законодательными актами, как правило, регулируют те сферы университетской жизни, которые требуют какого-либо урегулирования. Чаще всего это вопросы прав студентов и преподавателей, бытовые хозяйственные вопросы, регулирование спорных моментов деятельности преподавателей и т.д. Сам процесс взаимодействия преподавателя и студента, видимо, установился задолго до появления статутов и был естественным процессом обучения, опиравшемся на университетскую традицию, а соответственно, как правило, не требовал какого бы то ни было урегулирования. В связи с этим, не было необходимости постоянно издавать особые положения. Некоторый материал нам предоставляют тексты присяг, которые давали перед получением степени. В них довольно часто упоминаются университетские традиции и обычаи. К сожалению, они, как правило, редко уточняются, так как, видимо, и так были всем хорошо знакомы. Например, парижский бакалавр искусств, давая присягу ректору перед инцепцией, клянется, что, «выполнил все требования, которые по обычаю соблюдаются при изучении «свободных искусств» в Париже или любом другом университете...» [Документы 1973: 80]. В качестве дополнительных источников можно отметить письма королей университетам, содержащих информацию по взаимоотношениям королевской власти и университетов, и буллы пап, которые,

в основном, либо даруют какие-то привилегии, либо предостерегают от изучения «вредных» трактатов.

В университетских статутах мы не наблюдаем специального термина, который мог бы относиться к некому научному руководителю, соответственно, можно сделать вывод, что такой должности не существовало. Однако, в постановлении папского легата Робера де Курсона о студентах и магистрах парижских школ от 1215 года говорится, что «никто в Париже не может считаться студентом, если он не имеет определенного учителя» [Документы 1973: 37]. Таким образом, при поступлении в университет, студенты выбирали одного преподавателя, к которому были официально прикреплены, и который нес за них ответственность. В данной статье мы попытаемся определить степень участия этого преподавателя в учебном процессе и постараемся ответить на вопрос, можно ли найти некие элементы научного руководства в средневековых университетах. Для этого необходимо понимать особенности преподавания в средневековом университете. Эта тема довольно неплохо представлена в научной литературе, поэтому мы считаем достаточным дать лишь небольшой экскурс, необходимый для понимания интересующего нас вопроса.

В целом, университетские корпорации строились по одним и тем же принципам и были интернациональны. Типичной можно считать университетскую корпорацию в Париже. Она состояла из четырех факультетов: Свободные искусства, Каноническое право, Медицина и Теология. Последние относились к высшим факультетам. Можно сказать, что базовое университетское образование, а именно изучение свободных искусств, длилось 6 лет и включало в себя два этапа: примерно за 2 года получали степень бакалавра, а к концу учебы степень доктора или магистра. Затем, когда студент уже получал степень магистра искусств, происходило обучение медицине и праву. Первые статуты медицинского факультета предписывали 6 лет учебы для обретения степени лиценциата или доктора медицины, в то время как богословие требовало больше времени, около 8 лет. Процесс обучения сводился к чтению и комментированию текстов. Именно комментарий к тексту (*lectio*) и был фундаментом средневекового образования. Это некий анализ, начинающийся с разбора грамматики и завещающий экзегезой, открывающей научное и идейное содержание мысли (*sententia*). С помощью диалектики в тексте поднимали проблемы. Текст ставили под вопрос, так как он являлся лишь только опорой. Студент сам должен был предоставить решение этих проблем, таким образом, комментарий текста становился производением его собственной мысли. Проблемы переносились из уже не существующего исторического контекста в современные реалии.

Авторы менялись в зависимости от факультета и времени. Теологи читали Библию, юристы — сборники канонического и римского права, медики — Авиценну, Гиппократ и Галена, артисты — Аристотеля, Порфирия, Цицерона, Эвклида, Птолемея и других. Учебные занятия представляли собой лекции, на которых и читали тексты, и практические занятия. Лекции подразделялись на

ординарные, другими словами более важные и обязательные для всех учащихся, и экстраординарные, или менее важные и не столь обязательные. Практические упражнения состояли, в основном, в «репетициях» и диспутах. Составление каких-либо письменных работ, как утверждают некоторые специалисты, вообще было неизвестно средним векам [Суворов 1898: 205]. У парижских студентов репетиция состояла в проверке всех относящихся к данному вопросу мест источников по различным рукописям и в просмотре комментариев в разных, относящихся к вопросу, сочинениях, чтобы достигнуть ловкости в интерпретации. В германских университетах репетиции или резюмции (*resumptiones*), имели вид живого диалога между учителем и учеником: учитель предлагал вопросы учащемуся и заставлял его отвечать, с тем, чтобы узнать пробелы в его знаниях и восполнить их. Однако, наибольшее внимание уделялось, конечно же, диспутам. Суворов сравнивает средневековые диспуты с рыцарскими турнирами [Суворов 1898: 205]. Диспуты были присущи всем факультетам, однако, особое положение они занимали на факультете Свободных искусств, который служил подготовкой для всех остальных. Для студента было обязательным присутствие на большей части диспутов, и во многих он должен был активно участвовать сам прежде, чем стать бакалавром.

Каким же образом происходило общение между студентами и преподавателями? Как уже упоминалось выше, каждый студент, прибывая на учебу в тот или иной университет, должен был выбрать себе преподавателя в течение 15 дней. Каждый преподаватель имел определенное число студентов, которых он подготавливал к финальным испытаниям. Суворов в своей работе утверждает, что существовал негласный порядок, сложившийся вероятно в Италии, при котором каждый преподаватель «читал все ординарные книги», благодаря чему, студенты слушали большею частью одного преподавателя, «заимствуясь от него всеми факультетскими знаниями» [Суворов 1898: 198], однако, студентам не воспрещалось слушать лекции других преподавателей. Все это происходило благодаря отсутствию в средние века специализации профессуры по отдельным научным дисциплинам. Тем не менее, статуты и акты университетов Германии производят впечатление, что каждый студент обязательно должен был иметь одного преподавателя (*magister suus*), который должен был восполнять пробелы в подготовке этого студента и должен был объяснять то, что он не понял из курса лекций, причем читаемых не только этим преподавателем [Суворов 1898: 194]. К сожалению, источники не дают нам точных сведений, каким образом происходило данное «восполнение знаний». Можно предположить, что это происходило именно в рамках репетиций или резюмций, то есть в рамках живого общения. Итогом обучения было прохождение финальных испытаний и получение той или иной научной степени.

В средневековых университетах существовала определенная иерархия степеней: бакалавр, лицензиат, магистр и доктор. Однако, к высшим относились только степени магистра и доктора, причем, употреблялись они на одинаковых началах, с той лишь разницей, что магистр – это была высшая

степень на артистическом факультете, а доктор – на всех остальных [Скоробогатова 2015: 129]. Степень бакалавра являлась самой низшей. Суворов в своей работе приводит меткую метафору, сравнивая бакалавра с «подмастерьем ученого цеха» [Суворов 1898: 166].

Наличие степени бакалавра предполагало прохождение определенного обучения и давало право получения высших степеней. Степень лицензии являлась неким свидетельством прохождения испытаний, дающих право на преподавание. Все это, плюс наличие определенного педагогического опыта, а также значительной денежной суммы давало право претендовать на получение степени доктора или магистра.

Для получения степени от кандидата не требовалось освещения нового знания или научного исследования. Как правило, финальные испытания на получение низшей степени сводились к участию в диспуте. Уже в XIII в. у парижских студентов факультета свободных искусств был экзамен, который производился к празднику Рождества и представлял собой диспут, суть которого заключалась в том, чтобы «разрешить поставленный вопрос или тезис разграничением и определением понятий, в нем содержащихся» [Суворов 1898: 167]. Оценивались, в первую очередь, навыки диспутации, ораторского искусства и знания необходимых авторов.

Профессор-патрон мог заниматься со своими студентами не только в рамках резюмпов и лекций. В Париже существовал обычай по которому студенты, считавшие себя достаточно подготовленными делали опыты чтения лекций и диспутирования под руководством своих учителей. По сложившейся традиции студент должен был отблагодарить своего преподавателя за его труды. В присяге, которую испытуемый приносил перед получением степени бакалавра, упоминается, что он не только должен был повиноваться факультету и исполнять все возлагаемые на него факультетские обязанности, но еще и устроить обед своему патрону-доктору или магистру, под руководством которого он готовился к испытаниям, и который ходатайствовал перед факультетом о допущении его к экзамену [Документы 1973: 80]. На получение более высоких степеней магистра и доктора, так же требовалась рекомендация от патрона-профессора. На высших факультетах, прежде чем быть допущенным к испытаниям, аспирант должен был еще и вручить всем докторам, проводившим испытание, записку, в которой обозначалось, сколько времени он провел в занятиях и чем именно занимался. На наш взгляд, это можно воспринимать как некий прообраз отчета о проделанной работе. Вполне вероятно, что данная записка шла в дополнение к результатам экзамена и могла играть некую роль в решении о присвоении степени. К сожалению, статуты не прописывают насколько профессор-патрон был вовлечен в процесс подготовки испытуемого к экзамену, в чем конкретно заключалась его роль как наставника.

Таким образом, студент, поступавший в университет, приписывался к определенному преподавателю, который готовил его к экзамену и нес некую ответственность за приобретаемые студентом знания, так как рекомендовал его к финальным испытаниям. Более того, преподаватель мог даже оказывать

руководство какой-то дополнительной практической деятельностью одаренных студентов, например, их стремлением попробовать себя в качестве лекторов. В целом, нам кажется затруднительным говорить о наличии научного руководства, в современном понимании этого термина, в университетской среде в средние века, так как студенты не писали каких бы то ни было научных работ. Однако, безусловно, мы находим некие элементы такой практики в учебном процессе, и в первую очередь, в личном общении преподавателя и студента, и в той ответственности, которую нес за него преподаватель.

Библиографический список

Гофф Жак Ле. Интеллектуалы в средние века / Перевод с французского А. М. Руткевича. 2-е изд. - СПб., 2003. 160 с.

Дефорж В. Е. Парижский университет в культуре Франции XVII в.: Автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. культурол. наук. СПб., 2002. 236 с.

Документы по истории университетов Европы XII-XV вв. Учебное пособие. Вступ. статья, перевод и примечания *Г. И. Липатниковой*. Воронеж, 1973. 91 с.

Липатникова Г. И. К истории основания Пражского университета // Славянский сборник. 1958. №1. С. 100-104.

Липатникова Г. И. К истории факультета "свободных искусств" Пражского университета по статутам 14-15 вв. // Советское славяноведение. 1969. № 1. С. 556-561.

Маркова С. П. У истоков европейского университетского образования // Вестник Адыгейского Государственного Университета. 2012. № 2. С. 23-35.

Скоробогатова М. Р. Из истории становления ученых степеней в университетах Европы // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5. С. 129-132.

Суворов Н. С. "Средневековые университеты", М., 1898. 245 с.

Уваров П. Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в средневековой Европе М.: ИВИ РАН, 2000. 98 с.

Уваров П. Ю. Парижский университет XIII начала XIV веков и общественная жизнь средневекового французского города: Автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. ист. наук / П. Ю. Уваров; МГПИИ.-М., 1982. 15 с.

Bonnerot J. L'universite de Paris du moyen age a nos jours.-P.: Dunod, 1933. 586 p.

Callet A. Le Vieux Paris Universitaire.-P.: Nathan, 1905. 112 p.

Desmaze Ch. L'Universite de Paris, 1200-1875. La nation de Picardie. Les colleges de Laon et de Presles. La loi sur l'enseignement superier.-P.: E. Dentu, 1876. 296 p.

Hilde de Ridder-Symoens. A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, 1992, Cambridge University Press, 2003. 536 p.

Jacques Le Goff. Les Intellectuels au Moyen Age, Éditions du Seuil, Paris, 1957. 192 p.

Rashdall H. The Universities of Europe in the Middle Ages, 3 vols. Oxford, 1936. 600p.

РОЛЬ КУРАТОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Илья Алексеевич Суменков

старший преподаватель, кафедра спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Саратовский национальный государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: ilya-sumenkov@mail.ru

В статье показано, что образовательная среда в вузе – это совокупность событий и предметов, влияющих на становление профессионала дополнительно к освоению образовательной программы. Приведен пример созданной в вузе образовательной среды. Показано, что совокупность клубов и секций становится фактором личностного роста и профессионального развития студента при включении в образовательный процесс куратора студенческой группы. Решение куратором профессиональных задач определяет продуктивность его деятельности. Охарактеризованы пять уровней продуктивности. Отмечено, что деятельность куратора более продуктивна, если организована поэтапно. Описаны диагностический, проектировочный, формирующий и рефлексивный этапы. Сделан вывод о том, что основная задача куратора – интеграция ресурсов образовательной среды для профессионального и личностного развития студентов.

Ключевые слова: куратор, образовательная среда, образовательный процесс, профессиональное развитие, личностный рост.

TUTOR'S ROLE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE CLASSIC UNIVERSITY

I.A.Sumenkov

assistant of the department of sports disciplines of the Institute of physical culture and sport, Saratov State University by N.G. Chernyshevskiy
e-mail: ilya-sumenkov@mail.ru

Abstract. The article shows that educational environment is a combination of events and subjects influencing professional development of a student supplementary to the mastering of an educational program. An example of the educational environment created in a higher educational establishment is supplied. It is shown that a combination of the clubs and groups for students enhances their personal growth and professional development provided a tutor is included in the educational process. It is mentioned that the way a tutor carries out his professional duties defines his productivity. Five levels of productivity are characterized. It is pointed out that tutor's activity is more productive when organized consequently. Diagnostic, projective, forming and reflexive stages are analyzed. The conclusion is drawn that the main task of the tutor is in the combination of the resources of the educational environment to provide professional and personal development of a student.

Key words: tutor, educational environment, educational process, professional development, personal growth.

Образовательная среда вуза является компонентом образования, пожалуй, равнозначным его содержанию, применяемым технологиям освоения содержания. Созданная в вузе среда влияет на становление профессионала. Многочисленные исследования подтверждают этот тезис. Например, Д.А. Хорват показал, что образовательная среда является значимым фактором в

формировании общекультурных компетенций студентов [Хорват 2015]. О.В. Пушкина доказала, что образовательная среда помогает осуществить фасилитацию профессионального самоопределения [Пушкина 2012]. Р.А. Кассина считает, что инновационная среда в образовательном учреждении является интегральным средством профессионального развития учителя [Кассина 2006]. М.А. Валеева показывает, что в каждом из вузов образовательная среда уникальна, в связи с чем профессиональное становление студента также уникально [Валеева 2008: 74-76].

Мы убеждены, что классический университет обладает уникальной образовательной средой. Прежде всего, классический университет – элитарная образовательная организация. Согласно А.М. Новикову, элитарную образовательную организацию отличает система отбора, напряженный режим учебы, высокий уровень самостоятельности студентов в образовательной деятельности, профессиональная ориентация, методологическая подготовка, разностороннее развитие, традиции [Новиков 2004: 64]. А.А. Остапенко и В.А. Калинина пишут о необходимости вернуть классическому университету эти признаки, чтобы в условиях двухуровневого образования и акцента практико-ориентированной подготовки (а не классического образования) университеты сохранили свою уникальную среду [Остапенко, Калинина 2014: 228].

Таким образом, среда классического университета ассоциируется с многообразием форм индивидуального развития студентов. В ней интегрированы ресурсы вуза не только как образовательной организации, но и как культурного центра региона [Максимова 2012: 180].

Рассмотрим возможности личностного роста и профессионального развития студентов, созданные в Саратовском национальном исследовательском университете имени Н.Г. Чернышевского. Студенческий и спортивный клубы, совет студентов и аспирантов, профсоюз организуют многочисленные акции и мероприятия.

Например, программа «УНИВЕРиЯ: будущее в наших руках» ориентирована на инициативных, ответственных и активных студентов, стремящихся к самоуправлению. Члены программы участвовали во Всероссийском студенческом форуме, во Всероссийском молодежном образовательном проекте ПРО100, в выборах уполномоченных по правам студентов. Регулярные заседания дискуссионного клуба позволили студентам напрямую пообщаться со многими политическими и общественными деятелями, что стимулировало интерес к социально-политическим процессам и проблемам.

Совет студентов и аспирантов поддерживает студенческие клубы и объединения по интересам: киноклуб, туристический клуб, клуб исторической реконструкции и другие. Все проводимые мероприятия и организуемые события дают студентам возможность выбирать направления для своего развития, продолжать зародившиеся еще в школьные годы интересы, пробовать себя в новом роде занятий. Несомненно, разнообразие спортивных секций,

творческих и дискуссионных клубов, мастерских, есть в каждом вузе. Но создают ли они среду? И если создают, то почему она разнится в образовательных организациях?

Мы убеждены, что наличие студенческих объединений по интересам – это обязательная основа, ресурс, наличие которого необходимо, но недостаточно для создания развивающей среды. Особая атмосфера, культура каждого отдельного вуза появляется при интеграции этих ресурсов [Белозерцев 2012: 130]. Значительную роль в этом процессе играют кураторы студенческих групп. Многообразие их функционала особо подчеркивается в статьях Е.А. Богачевой: «Кураторы консультируют и помогают студентам в разрешении стрессовых ситуаций и освобождении от давления, регулировании настроений, разрешении противоречия в отношениях учащихся разных полов, в межличностных отношениях, оказывают помощь в определении карьерных планов и во взаимодействии с преподавателями» [Богачева 2012: 147]. Уточним, что мы не разделяем в проводимом исследовании понятия куратор и тьютор, однако признаем значимость исследований, направленных на разведение функций тьютора и куратора в образовательном процессе [Александрова 2013: 62].

Например, в одном из коллективных исследований доказано, что тьютор представляет интересы студентов и ориентирован на индивидуализацию развития студентов. Куратор же, с другой стороны, представляет интересы административных структур, прежде всего, деканата, и осуществляет организационно-контролирующую функцию [Перевозчикова, Смирнова, Трутанова 2017: 183].

В реальных условиях образовательного процесса в вузе освобожденных от учебных занятий тьюторов нет, поэтому куратор совмещает информационную, организационную и контролирующую функции как представитель деканата и решение задачи индивидуализации профессионального становления как представитель интересов студентов. При этом мы отдаем отчет важности повышения квалификации преподавателей именно для решения воспитательных задач, осуществления функций куратора студенческой группы.

Важность повышения квалификации именно для решения воспитательных задач обусловлена отчасти тем, что в одном из исследований профессиональной роли куратора определены пять уровней продуктивности куратора студенческой группы (непродуктивный, малопродуктивный, среднепродуктивный, продуктивный и высокопродуктивный) и диагностировано преобладание малопродуктивного уровня, что свидетельствует о формальном отношении преподавателей к осуществлению функций куратора [Гришаев, Щербакова 2009].

Полагаем, наличие даже приблизительного механизма определения уровня продуктивности поможет кураторам, особенно из числа молодых преподавателей, наметить пути перехода на более высокий уровень.

В частности, для непродуктивного уровня типично отсутствие заинтересованности и инициативы куратора, намеренное ограничение сугубо административной функцией.

Малопродуктивный уровень характеризуется нехваткой как знаний, так и опыта, чтобы ориентироваться в образовательной среде вуза и направлять ее потенциал на развитие студентов.

Среднепродуктивный уровень предполагает наличие определенного опыта, однако свидетельствует о фрагментарности, проводимой работы. Продуктивный уровень характеризуется формальным исполнением обязанностей при наличии необходимых знаний, опыта, систематизации работы.

Куратор, находящийся на высокопродуктивном уровне выполнения профессиональных обязанностей, отличается мотивацией – профессиональные задачи переводятся в категорию задач для саморазвития.

Проведенный анализ ряда исследований, посвященных организации деятельности куратора, позволяет нам сделать вывод о том, что для эффективного решения профессиональных задач куратору целесообразно выделить несколько этапов и варьировать свое профессиональное поведение в образовательной среде вуза в зависимости от целей каждого этапа.

Так на диагностическом этапе куратор должен выявить потребности студентов. Он наблюдает за ними в процессе учебной деятельности, проводит беседы, предлагает анкеты и опросники.

На проектировочном этапе куратор определяет, какие ресурсы образовательной среды могут быть задействованы для удовлетворения образовательных запросов студентов.

На формирующем этапе непосредственно организуются запланированные мероприятия. Разделяем мнение Э.Н. Маковской о том, что наиболее эффективными мероприятиями являются те, что имеют социальную значимость. Именно они формируют мировоззрение, гражданскую позицию, культуру, стимулируют социальную активность студентов, их потребность к развитию и самосовершенствованию [Маковская 2012: 180].

На рефлексивном этапе куратор соотносит достигнутый результат с запланированным результатом и намечает направления дальнейшей работы.

На наш взгляд, оптимальным результатом работы куратора является мотивация студентов на дальнейшую самостоятельную работу по формированию профессионально и личностно желаемых качеств, развитию необходимых способностей, получению опыта практической деятельности. Они ориентируются в образовательной среде вуза и знают, какие ее возможности целесообразно задействовать для достижения значимой цели.

Подводя итог изложенному выше, мы можем заключить, что роль куратора в образовательной среде вуза состоит в интеграции ресурсов вуза как образовательной и культуропорождающей организации, а также в объединении усилий субъектов образовательного процесса, направленных на решение задач личностного роста и профессионального развития студентов.

Библиографический список

Александрова Е.А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С.59-63.

Белозерцев Е.П. Вуз: наследие, культурно-образовательная среда, диалог // Наука. Искусство. Культура. 2012. № 1. С.117-130.

Богачёва Е.А. Педагогический контекст оптимизации качества жизни студентов//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 1. С. 146-148.

Валева М.А. Особенности влияние образовательной среды вуза на профессиональное становление студента // Сибирский педагогический журнал. 2008. №11. С.72-81.

Гришаев О.В., Щербакова М.В. Профессиональная роль куратора // Аккредитация в образовании: Информационно-аналитический журнал. 07.07.2009. URL: http://www.akvobr.ru/professionalnaja_rol_kuratora.html (дата обращения: 20.02.2019).

Кассина Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2006. 196 с.

Максимова Е.А. Образование как механизм вхождения в культуру // Наука и общество. 2012. № 1(4). С.178-181.

Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. №1. С.62-66.

Остапенко А.А., Калинина В.А. Особенности классического университета как элитарной образовательной организации // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №10. С.227-230.

Первозчикова Н.Г., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2017. Т.6. № 3 (20). С. 182-184.

Пушкина О.В. Образовательная среда школы как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2012. 205 с.

Хорват Д.А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2015. 176 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КУРАТОРА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ЛЕТНОГО ВУЗА

Андрей Юрьевич Дмитренко

преподаватель кафедры конструкции и эксплуатации авиационной техники, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков, г. Балашов, Саратовская обл.

e-mail: andrei_dmitrenko@list.ru

Статья посвящена обоснованию значимости воспитательной работы куратора в процессе формирования профессиональной ответственности у курсантов военных авиационных вузов. Выделяются содержательно-целевой и организационно-процессуальный аспекты воспитательной работы куратора и раскрывается их содержание. В работе дается обобщенная характеристика понятия профессиональная ответственность, объясняются ее структурные компоненты. Автором предлагаются педагогические условия, способствующие формированию профессиональной ответственности у будущих летчиков.

Ключевые слова: воспитательная работа, куратор, организационно-процессуальный аспект, профессиональная ответственность, курсант, педагогические условия, социально-целевой аспект, формирование.

EDUCATIONAL WORK OF THE CURATOR OF THE LEARNING GROUP ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF THE AVIATION UNIVERSITIES CADETS

A. Yu. Dmitrenko

A lecturer of aircraft design and operation department,

Krasnodar Air Force institute for pilots,

Balashov, Saratov region

e-mail: andrei_dmitrenko@list.ru

Annotation. the article concerns substantiating the significance of the educational work of the curator in the process of the professional responsibility formation among the cadets of military aviation universities. The content-targeted, organizational, and procedural aspects of the curator's educational work are distinguished and their content is revealed. The paper gives a generalized description of the concept of professional responsibility, explains its structural components. The author suggests pedagogical conditions that contribute to the formation of professional responsibility among future pilots.

Key words: educational work, curator, organizational and procedural aspect, professional responsibility, cadet, pedagogical conditions, social and target aspect, formation.

Модернизация высшего профессионального образования в РФ, детерминированная его присоединением к общеевропейскому Болонскому процессу, своей главной целью определяет формирование личности, обладающей широким спектром профессиональных компетенций, развитым критическим мышлением, высоким чувством ответственности, значительным уровнем мотивации к расширению своих знаний, умений и навыков.

Это относится в равной степени как к гражданским, так и военным вузам. В настоящее время военнослужащий должен обладать глубокими фундаментальными научными знаниями и высоким уровнем знаний в предметной воинской специальности, которые он сначала получает в процессе обучения в военном вузе, а затем совершенствует в ходе всей дальнейшей профессиональной деятельности. Современные вооруженные силы заинтересованы в подготовке авиационных специалистов, обладающих

нестандартным мышлением, способных грамотно принимать решения, связанные с их летной деятельностью, и нести за них ответственность, умеющих подвергать критическому анализу результаты своей работы, делать выводы из возникающих ситуаций.

В данных условиях на первый план выступает такое профессионально важное качество военного специалиста, как ответственность, формирование которой в настоящее время является актуальным направлением научных изысканий. Решению данной задачи может способствовать повышение эффективности и качества воспитательной работы в высших учебных заведениях, осуществляемой под педагогическим руководством кураторов [Комарова 2008: 249].

В настоящее время сложно переоценить роль воспитательной работы, организованной в военных вузах. Она включает в себя комплекс мер, направленных на формирование системы моральных норм и мировоззрения обучающихся, обеспечение онтогенеза личностных качеств, неизменных для осуществления профессиональной деятельности, развитие духовно-нравственной культуры, воспитание ответственного отношения к окружающей среде и социуму [Евко 2016: 104]. Для наибольшей эффективности воспитательная деятельность должна реализовываться как во внеучебной работе, так и непосредственно в образовательном процессе. Это связано с тем, что у многих курсантов психологический возраст не соответствует физиологическому, исходя из чего у них недостаточно развиты социальная и гражданская позиция, коммуникативная функция, творческое мышление, способность к самовыражению [Саяпин 2015: 117]. В этой связи на протяжении всего периода обучения происходит разностороннее развитие индивида, на которое непосредственное влияние оказывают командиры курсантских подразделений, педагоги и кураторы, назначаемые из числа профессорско-преподавательского состава кафедр с учетом их интеллектуальных и нравственных качеств, педагогического и профессионального мастерства.

В современных условиях развития системы высшего военного образования в РФ профессиональная деятельность куратора сводится не столько к осуществлению информирующей и контролирующей функции, сколько к выполнению социально-педагогической, научно-методической, организационно-воспитательной, коммуникативно-рефлексивной и аналитико-диагностической функций. Для обучающихся куратор выступает и педагогом, и наставником, и помощником в процессе формирования коллектива, адаптации и установлении социальных связей в учебной группе.

Формирование военно-профессиональной направленности обучающихся является приоритетным направлением деятельности военной образовательной организации в ее содержательно-целевом и организационно-процессуальном аспектах [Дмитренко 2018: 127].

Содержательно-целевой аспект воспитательной работы куратора заключается в том, что он:

– совместно с командованием курса ведет целенаправленную работу по созданию сплоченного, организованного воинского коллектива, для чего постоянно изучает и анализирует внутриколлективные отношения путем ознакомления с личными делами курсантов, наблюдений, обмена мнениями и группового опроса, добивается здорового психологического климата в учебной группе, основанного на взаимном уважении, дружбе и взаимопонимании;

– способствует формированию и расширению активности курсантского коллектива учебной группы, развитию стремления к учебе, трудовой и общественной деятельности, инициативы, самостоятельности и организованности;

– изучает каждого курсанта и коллектив учебной группы в целом, умело сочетает коллективные и индивидуальные формы и методы воспитательной работы в группе, контролирует досуг и быт курсантов, посещает казармы и общежития, при необходимости поддерживает контакт с родителями;

– оказывает помощь курсантам в подборе художественной и научно-популярной литературы, расширении эстетического кругозора;

– участвует совместно с начальником курса в организации культурно-досуговой работы в выходные и праздничные дни.

Организационно-процессуальный аспект воспитательной работы куратора связан с выполнением им следующих обязанностей:

– формирование у будущих офицеров организационных навыков посредством более широкого вовлечения курсантов в общественную жизнь факультета, военно-научное общество, спортивно-массовую работу;

– организация помощи неуспевающим курсантам в освоении учебной программы путем привлечения преподавателей кафедр, ведущих занятия в подразделении;

– участие в промежуточной и итоговой аттестации курсантов;

– информирование командования курса и кафедры о проводимой в учебной группе учебно-воспитательной работе, морально-психологическом состоянии и дисциплине, запросах, нуждах и настроениях курсантов;

– участие в подведении итогов учебной группы не реже 1 раза в месяц и подведении итогов подразделения за семестр.

Специфика воспитательной работы куратора обусловливается особенностями развития личности курсанта на разных этапах обучения в военном вузе. Так курсанты первого года обучения испытывают сложности, связанные с появлением одновременно нескольких новых социальных ролей – обучающийся, член воинского коллектива и будущий офицер. Поэтому именно период обучения на младших курсах является основополагающим и наиболее благоприятным для начала формирования профессионально важных качеств будущих офицеров, ответственного отношения к учебе и будущей профессиональной деятельности [Иоданиди 2008: 16] .

В современных условиях одним из важнейших качеств, обеспечивающих успешную деятельность офицеров, является профессиональная

ответственность, которая формируется на основе выстраивания системы профессиональных ценностей, воспитания чувства патриотизма, верности воинскому долгу, мотивации к добросовестному выполнению воинского долга, готовности служить Родине [Швыдков 2007: 13].

Проблема профессиональной ответственности в деятельности военного специалиста обуславливается особенностями летной работы, связанной с возможностью возникновения нештатных ситуаций, требующих быстрого принятия решений, от которых зависит результат выполнения боевых задач [Рымарева 2012: 127].

Профессиональная ответственность будущего летчика – системное свойство его личности, которое определяется активностью и самостоятельностью в реализации служебных функций в соответствии с профессиональным предназначением по эксплуатации и обслуживанию авиационной техники, организации управления экипажем воздушного судна в процессе решения боевых задач на основе сформированной компетентности, личностно-профессиональных качеств, способности к саморегуляции и рефлексии индивидуальной поведенческой траектории и готовности отвечать за результаты собственных действий.

Следовательно, профессиональная ответственность военного лётчика ориентирована на его личность как деятельного субъекта особой сферы приложения усилий. Структурно она включает в себя: мотивационную направленность, профессиональную компетентность, систему нравственных ценностей, психологическую устойчивость, готовность к саморегуляции психических восприятий и способность к организации рефлексивных процессов [Дмитренко 2018: 126]. Воспитательная работа куратора учебной группы выступает одним из инструментов, обеспечивающим необходимые педагогические условия, способствующие формированию мотивационного и нравственного компонентов профессиональной ответственности будущих военных летчиков.

Для формирования мотивационного компонента эффективным является создание в образовательном пространстве авиационного вуза следующих педагогических условий:

- обеспечение военно-профессиональной направленности всех видов учебных занятий с курсантами в процессе организации аудиторной работы и внеаудиторных мероприятий с применением мотивационного метода обучения;
- сопровождение изложения теоретического материала примерами из практики летной деятельности особо отличившихся пилотов для мотивации обучающихся к ответственному отношению к профессиональной подготовке.

На сегодняшний день профессиональная деятельность военных летчиков представляет собой нравственное пространство, включающее весь спектр социально-профессиональных и нравственно-этических отношений, обусловленных особенностями пилотирования в боевых условиях, а так же принятыми общечеловеческими нормами и правилами, что позволяет выделить нравственный аспект в понятии профессиональной деятельности.

Следовательно, нравственный компонент профессиональной деятельности военных специалистов включает в себя знание системы нравственных ценностей, способствующих ответственному отношению к летной работе, наличие интериоризованных нравственных качеств, осознание летчиком себя социально значимым субъектом профессиональной деятельности, готовность к выполнению общественного и воинского долга в ситуациях, возникающих в повседневной жизни и служебной деятельности. Из вышесказанного следует, что именно нравственная позиция военного летчика является основополагающим фактором, обеспечивающим личностную направленность профессионального развития самого субъекта.

По мнению автора, для формирования нравственного компонента профессиональной ответственности будущих летчиков в образовательной среде военного вуза необходимо создать следующие педагогические условия:

– реализация программы воспитательной работы с курсантами в учебной и внеучебной деятельности; организация и проведение мероприятий, направленных на бесконфликтное взаимодействие в социально-профессиональной и образовательно-развивающей среде; соблюдение всеми членами коллектива учебной группы общечеловеческих и профессионально значимых норм поведения; моделирование ситуаций, требующих принятия решений в условиях нравственного выбора с опорой на позитивный опыт отечественной военной авиации;

– обеспечение вышеприведенного условия – задача педагога-куратора, который своей моделью поведения способствует формированию социально-профессиональных установок и нравственных ориентиров у обучающихся.

На основании всего вышесказанного важно констатировать, что для формирования профессиональной ответственности у курсантов в образовательном процессе военного авиационного вуза должны быть созданы соответствующие педагогические условия, включающие содержательные и инструментальные компоненты.

В настоящее время исследование профессиональной ответственности будущих военных летчиков является одной из приоритетных задач системы военного образования, решение которой будет способствовать расширению границ их личностной роли и саморазвития.

В свою очередь, необходимо уделять особое внимание воспитательной работе кураторов, которая является необходимым условием и средством достижения педагогической цели – воспитания нравственного, ответственного, инициативного, профессионально компетентного офицера ВС РФ.

Библиографический список

Дмитренко А. Ю. Профессиональная ответственность военного летчика: теоретический анализ понятия // Вестник СОИРО. 2018. № 4(16). С. 125-128.

Евко Ю.А. К вопросу о теоретических основах формирования профессиональной ответственности будущих специалистов // Вестник ТГПУ. 2016. № 9(174). С. 103-107.

Иоаниди А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 23 с.

Комарова Н.Г. Развитие ответственности как средство совершенствования профессионально важных качеств личности военнослужащих // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 246-254.

Рымарева Т.Ф. Профессиональная ответственность авиатехников как педагогическое понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. Вып. 17. № 26. С. 125-129.

Саятин В.Н. Формирование мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения. Саратов, 2015. 240 с.

Швыдков В. П. Воспитание профессиональной ответственности у офицеров подразделений боевого обеспечения Военно-воздушных сил Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Кристина Алексеевна Уколова

магистрант 2 курса, Оренбургский государственный педагогический университет

e-mail: kristina2212@list.ru

Конькина Евгения Владимировна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и социологии

Оренбургский государственный педагогический университет

e-mail: evgeniavk2@gmail.com

В представленной статье рассматриваются современные проблемы образования в сфере физической культуры и спорта. Исследования в области физкультурно-спортивного образования позволяют констатировать, что современными учеными отмечается достаточное количество нерешенных на сегодняшний день задач. Анализ научной литературы позволил выделить такие актуальные в настоящее время проблемы, как реформирование содержания образования в области физической культуры и спорта; развитие компонентов физической культуры современной молодежи в физкультурном образовании; формирование мотивации и ценностных ориентаций обучающихся в процессе физкультурно-спортивного образования; совершенствование подготовки профессионально-педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: образование, физическая культура, спорт, физкультурно-спортивное образование, реформирование образования, качество образования.

MODERN PROBLEMS OF SCIENCE AND EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Christine A. Ukolova

1st year master's student, Orenburg state pedagogical University

e-mail: kristina2212@list.ru

Konkina Evgenia Vladimirovna, Ph.D.,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University

Abstract. The article deals with the current state of the problem of education in the field of physical culture and sports. Scientific research in the field of sports education allows us to state that modern scientists noted a sufficient number of insufficiently solved problems today. The analysis of scientific literature allowed to identify such current problems as reforming the content of education in the field of physical culture and sports; development of components of physical culture of modern youth in physical education; formation of motivation and value orientations of students in the process of physical culture and sports education; improvement of training of professional and pedagogical personnel in the field of physical culture and sports.

Keywords: education, physical culture, sport, sports education, reforming of education, quality of education.

Система образования в области физической культуры и спорта является одной из важнейших подсистем социальной сферы государства. Осуществляемый в настоящее время процесс модернизации физкультурно-спортивного образования характеризуется изменениями содержательных, организационно-методических и педагогических форм [9, с. 98]. Такие изменения, безусловно, сопровождаются определенными трудностями и проблемами, от решения которых зависит эффективность обеспечения качества физкультурного образования.

Анализ развития научных исследований в сфере физкультурно-спортивного образования указывает на заметное повышение внимания отечественных ученых и исследователей к проблемам в данной области.

Проблемы современного развития образования в области физической культуры и спорта в настоящее время заключаются в организации получения обучающимися фундаментального физического воспитания. Основное направление на пути модернизации предмета физического воспитания в образовательных организациях, по мнению М.Р. Замятиной, должно рассматриваться как построение системы обучения на использовании спортивных комплексов и новейшего спортивного оборудования, а главное повышение самого качества обучения при формировании физического здоровья личности. Продолжая мысль, автор пишет, что «Министерство образования и науки России прилагает много усилий по реформированию образования. Но все еще остается много проблем, которые не могут ждать» [Замятина 2015: 108]. Среди ключевых проблем выделяются следующие:

- недостаточно высокая заработная плата и социальная незащищенность педагогов, негативно отражающаяся на качестве образования;
- устаревание фонда учебной литературы (учебников, учебных пособий);
- не соответствие содержания обучения и методов преподавания актуальным требованиям относительно их качества в современной системе образования;
- ужесточение требований образовательных программ, рассчитанных на увеличение количества часов аудиторных занятий, понижающих двигательную активность обучающихся;
- возведение новых и реконструкция уже имеющихся спортивных залов и комплексов образовательной сферы требует все больших инвестиций.

Тем не менее, как отмечают ученые, сегодня наблюдается значительный прогресс в перспективном развитии физического образования в Российской Федерации. Это доказывает содержание ключевых государственных документов, определяющих направления развития физической культуры и спорта в нашей стране. Так, в соответствии с поручением президента Российской Федерации разработана Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года [2009].

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определила роль физической культуры и спорта в развитии человеческого потенциала России.

В том числе содержание Федеральных государственных образовательных стандартов определяет такие приоритетные задачи общеобразовательной школы в области физической культуры и спорта, как:

- укрепление здоровья обучающихся;
- развитие основных физических качеств и повышение функциональных возможностей организма.

Однако, несмотря на то, что улучшение социально-экономического положения страны в последнее десятилетие положительно сказалось на преодолении негативных тенденций в сфере физической культуры, наблюдавшихся в 90-е годы, многие исследователи сегодня отмечают, что уровень развития физической культуры не соответствует общим положительным социально-экономическим преобразованиям в Российской Федерации. Как отмечает Т.Н. Тиосова, «перед сферой физической культуры и спорта стоят глобальные задачи, решение которых требует современных подходов на краткосрочную и долгосрочную перспективу» [Тиосова 2014: 66].

Кроме того, многими современными исследователями (М.А. Бутко [Бутко 2015], Е.Н. Величко, В.А. Востриков [Величко, Востриков 2013] и др.) отмечается факт снижения показателей физического развития, физической подготовленности (состояние сформированности двигательных умений и навыков), а также уровня работоспособности обучающихся.

В исследовании Е.Н. Величко, В.А. Вострикова актуализируется потенциал физкультурного образования как совокупности специальных видов физкультурно-спортивной деятельности, располагающей большими возможностями в формировании культуры личности обучающихся. Однако, по мнению авторов, этот потенциал физического образования и воспитания в развитии интеллектуальных и духовных ценностей молодежи используется слабо [Величко, Востриков 2013: 10]. Кроме того, ученые констатируют, что в настоящее время выявлено достаточно поверхностное и часто негативное отношение обучающихся к физической культуре и ее роли в процессе формирования личности. У большинства современной молодежи отсутствует установка на занятия физической культурой и спортом вне учебного времени. Наблюдается существенное падение функциональных резервов организма (физическое развитие, двигательная подготовленность) и, как следствие, – снижение уровня физической культуры.

В связи с этим оправданным и социально значимым в процессе физического образования следует считать формирование компонентов физической культуры обучающихся, состояние сформированности которых отражается в качественных и количественных показателях физического развития, физической и технической подготовленности (сформированность двигательных умений и навыков) и физической адаптации [С.С. Коровин, В.Ю. Зиамбетов 2011].

Не утрачивает своей актуальности и проблема «достаточности и оптимизации двигательной активности» [Гонсалес 2016], которая приобрела особое значение еще в 90-е годы. Следует отметить, что обозначенная проблема обсуждалась в рамках концепции физической активности, на основе представлений о специфике и особенностях возрастного развития и морфофункциональных характеристиках организма, типологических особенностей личности, закономерностях развития и формирования двигательной активности.

Все это подтверждает необходимость поиска специальных возможностей и организационно-педагогических средств, способных обеспечить решение задачи формирования компонентов физической культуры обучающихся в процессе физкультурно-спортивного образования в условиях образовательных организаций.

Рассматривая современные проблемы физического воспитания и образования студентов вузов, С.Е. Гонсалес отмечает, что в настоящее время среди недостаточно изученных вопросов остаются такие, как:

- проблема воздействия тренировочных нагрузок на состояние студентов с неодинаковым уровнем физической подготовленности;
- проблема обоснования критериев физической подготовленности обучающихся с различным уровнем физического развития и состояния здоровья;
- проблема индивидуализации занятий на основе личных предпочтений, способностей и возможностей обучающихся (находится в состоянии активной разработке в последние 15 лет) [Гонсалес 2016]. Автор также отмечает, что актуальной в настоящее время является тенденция разработки концепций совершенствования системы физического образования и воспитания студентов [Чистяков В.А. 2014].

Еще одной актуальной проблемой в сфере физкультурно-спортивного образования сегодня является проблема качества подготовки педагогов физической культуры. Как указывает Л.Г. Чернышева, процесс модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта вписывается в общую стратегию образовательной политики государства» [Чернышева, 2006].

Одним из наиболее значимых проектов в рамках модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта является Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки

специалистов по физической культуре и спорту [В.А. Магин, Л.И. Лубышева, 2003].

По мнению авторов концепции, основная идея модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту заключается в реализации условий, обеспечивающих обучающимся возможности для развития творческого мышления, творческого осмысливания и освоивания инновационных технологий физического воспитания. Кроме того, задачей концепции является создание развивающейся педагогической системы, основанной на инновационных технологиях научно-педагогического образования, обеспечивающей возможность достигнуть современного качества подготовки специалиста нового типа, обладающего знаниями и навыками педагога-ученого.

Сегодня проблема качества профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров в сфере физической культуры и спорта актуализируется в связи с переходом на новые образовательные стандарты в рамках компетентностного подхода.

Рассматривая специфику и особенности профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта, многие исследователи [А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, Н.В. Карягина, Н.А. Корохова, В.П. Шрам и другие 2017] отмечают, что содержание профессиональной компетентности специалиста по физической культуре и спорту должно соответствовать научно-педагогической, педагогической, рекреационной, спортивной и управленческой и других видов деятельности, обеспечивающих выполнение профессиональных функций. Кроме того, по мнению ученых, следует обратить особое внимание на требования, предъявляемые к преподавателю высшей школы для осуществления педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Ученые едины во мнении, что в образовательной практике в области физической культуры и спорта необходимо усиливать внимание к задачам обеспечения требуемого качества профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих специалистов.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил рассмотреть некоторые современные проблемы образования в сфере физической культуры и спорта. Можно сделать вывод, что в настоящее время предмет исследования в сфере физкультурно-спортивного образования составляют такие вопросы и проблемы, как реформирование содержания образования; развитие компонентов физической культуры современной молодежи в физкультурном образовании; формирование мотивации и ценностных ориентаций обучающихся в процессе физкультурно-спортивного образования; совершенствование подготовки профессионально-педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта и многие другие.

Библиографический список

Бгуашев, А.Б. Профессиональные компетенции педагогов высшей школы системы подготовки специалистов физической культуры и спорта / А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, Н.В. Карягина, В.П. Шрам // Вестник Адыгейского государственного университета. 2017. № 1 (193). С. 92-102.

Бутко, М.А. Педагогическая технология регулирования двигательной активности детей младшего школьного возраста в образовательной среде: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.А. Бутко. Калининград. 2015. 26 с.

Величко, Е. Н. Физическая культура младших школьников как педагогическая проблема / Е. Н. Величко, В. А. Востриков // Среднее профессиональное образование. № 8. 2013. С. 10-13.

Гонсалес, С.Е. Современные проблемы физического воспитания студентов вузов (краткий обзор) / С.Е. Гонсалес // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 9 (139). С. 33-37.

Замятина, М.Р. Проблемы и перспективы развития физической культуры в России / М.Р. Замятина // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 108-110.

Иоакимиди, Ю.А., Корохова Н.А. Педагогическая установка как профессиональная компетенция в структуре профессиональной направленности будущего специалиста по физической культуре и спорту / Ю.А. Иоакимиди, Н.А. Корохова // Вестник Адыгейского государственного университета. 2016. № 2. С. 118-124.

Коровин, С.С. Педагогические условия формирования физической культуры личности / С.С. Коровин, В.Ю. Зиамбетов. Оренбург. 2011. 34 с.

Магин, В.А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) / В.А. Магин, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 3-6.

Мальгинова, Е.А. К вопросу о модернизации системы образования в области физкультуры и спорта / Е.А. Мальгинова, М.В. Шлемова, И.В. Чернышева, С.П. Липовцев // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7. С. 98-99.

Распоряжение Правительства РФ от 07 августа 2009г № 1101-р. «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020г». URL: <http://fizvosp.ru/assets/media/d1/ee/1370.pdf> (дата обращения: 28.01.2018).

Тиосова, Т.Н. Пути развития физической культуры и спорта в современной России / Т.Н. Тиосова // Известия Тульского государственного университета. 2014. № 7. С. 65-68.

Чернышева, Л.Г. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта / Л.Г. Чернышева // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 95-98.

Чистяков, В.А. Структура педагогической концепции спортизации физического воспитания в техническом ВУЗе средствами спортивного клуба /

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Екатерина Валериевна Левина

магистр педагогического образования, педагог дополнительного образования, МБУДО

«Детская музыкальная школа № 21»

e-mail: catherine1995@yandex.ru

Инга Эрленовна Рахимбаева

доктор педагогических наук, профессор, директор Института искусств СГУ им. Н. Г.

Чернышевского

В статье представлены описание личностно-деятельностного подхода в образовании в целом, а также характеристика явления современного танца в стиле постмодерн в российской действительности. Проведен анализ применения описанного подхода в процессе обучения хореографов современного направления.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, личность, образование, хореография, современная хореография, высшее образование, мышление.

ANALYSIS OF THE PERSONAL-ACTIVITY APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CHOREOGRAPHY

E. V. Levina

master of pedagogical education, teacher of additional education, Children's music school № 21

e-mail: catherine1995@yandex.ru

I. E. Rakhimbaeva

doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of arts of the N. G.

Chernyshevsky Saratov State University

Abstract. The article describes the personal-activity approach in education in general, as well as the phenomenon of modern dance in the postmodern style in Russian reality. There is also the analysis of the described approach in the prism of training choreographers of the modern direction.

Key words: personal activity approach, personality, education, education, choreography, contemporary dance, higher education, thinking.

Название статьи предполагает обращение к различным позициям в областях педагогики и хореографии и к их детальному рассмотрению. К ним мы относим понятие личностно-деятельностного подхода, обучение хореографии, а также применение изучаемого подхода в современном танце. Анализируя категорию подхода, мы прежде всего рассуждаем с позиций преподавателя, то есть обучающего. Это такая организация подачи знаний, которая ориентирована на субъект. Исходя из этого, выстраивается весь учебно-организационный процесс. Он направлен на выполнение задач, которые развивают как личность обучающегося, так и его предметную и коммуникативную компетентность. С другой стороны, данный подход имеет смысл рассматривать также и с точки зрения ученика (Д. Б. Эльконин) [Якиманская 1996: 27]. В таком случае специфической его особенностью становится развитие и саморазвитие субъекта учебной деятельности, что в

конечном счете свидетельствует о двойственной природе личностно-деятельностного подхода.

Основы данного подхода мы можем наблюдать уже в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева. Личность рассматривалась в них в качестве субъекта деятельности, который самостоятельно определял характер последней и форму взаимодействия с людьми. Личностно-деятельностный подход определяется как единство двух компонентов: личностного и деятельностного. Рассмотрим каждый из них подробнее.

В настоящее время личностный компонент более известен как личностно-ориентированный. Таковым его рассматривали И. С. Якиманская, М. Н. Берулава и др. В центр обучения в данном случае ставится обучающийся как личность: его цели, мотивы, индивидуальный психологический склад. Преподаватель выстраивает образовательный процесс, программу обучения исходя из уровня знаний, умений и навыков ученика, направляя все усилия на его развитие. Таким же образом впоследствии формируется и общий план каждого занятия [Якиманская 1996: 38]. Помимо этого, личностный компонент включает в процесс обучения учет национальных, половозрастных, психологических, статусных особенностей обучающегося. Он определяет содержание и форму учебных заданий, а также характер и формат общения с учениками в целом и с каждым из них по отдельности – в частности. Такая деятельность позволяет стимулировать личностную и интеллектуальную активность и поддерживать учебный процесс без излишнего фиксирования неудач. Это оказывает положительное воздействие на становление психики обучающегося, его личностных качеств и его познавательных и аналитических способностей. В вышеописанном и заключаются главные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Необходимо отметить, что и деятельностный компонент имеет предпосылки к формированию в составе личностно-деятельностного подхода. Мы находим их в положении о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика А. Дистервега, в рассуждениях об активности обучающегося Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева; в теории деятельности А. Н. Леонтьева, личностно-деятельностном опосредовании С. Л. Рубинштейна, в теории учебной деятельности А. К. Маркова, И. И. Ильева [Кларин 1994: 167].

С позиций обучающегося рассматриваемый нами подход являет собой организацию и управление деятельностью ученика в контексте направленности его интересов, жизненных планов, ценностей на развитие личностного потенциала. Он ставит под сомнение процесс обучения как исключительно передачу знаний, умений и навыков, усвоение только лишь учебного материала, схему общения «субъект-субъект» для получения совокупности усваиваемого материала.

Ранее описанные нами характеристики подхода позволяют заявить о том, что он переориентирует образовательный процесс на учеников. Под присмотром преподавателя они самостоятельно выявляют учебные задачи и находят пути их решения. От педагога требуется определение номенклатуры

задач и действий, их иерархии и формы их предъявления, а также организация выполнения вышеперечисленных действий.

Преподавателю необходимо сделать упор не только на коммуникативную и учебно-познавательную потребность учеников при общении с ним в рамках личностно-деятельностного подхода, но и на их потребность в самостоятельной выработке способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний и компетенций в изучаемой деятельности.

Личностно-деятельностный подход оказывает также влияние и на характер взаимодействия обучающего и обучаемых: характер взаимоотношений педагога и ученика становится равнопартнерским учебным сотрудничеством в совместном решении поставленных учебных задач. Он предполагает в своей основе свободу выбора непосредственно учениками пути обучения, методики, а иногда и преподавателя. Это обеспечивает безопасность личностного проявления в различных учебных ситуациях и создание благоприятных условий для самоактуализации и роста личности. Он мотивирует ученика в потребности обладания большим количеством знаний, умений и навыков, формирует готовность к их принятию, а также к решению поставленных задач при помощи сотрудничества с преподавателем. Мотив достижения и познавательный мотив в данном случае объединяются – это дает продуктивный результат [Смирнов 1995: 124].

Таким образом, личностно-деятельностный подход в обучении не противоречит основной задаче образовательного процесса – созданию условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально-активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. Первый компонент обеспечивает выстраивание обучения с учетом ранее приобретенного опыта учеников, их личностных особенностей во взаимодействии по схеме «субъект-субъект». Оно видоизменяется вследствие их мотивов, ценностных ориентаций, целей и интересов. Личность – центральная фигура образования, из-за чего последнее становится антропоцентрическим по цели, содержанию, формам организации.

Прежде чем перейти к рассмотрению применения личностно-деятельностного подхода в современной хореографии, необходимо описать явление современного танца в стиле постмодерн (contemporary dance) и его основные характеристики. Важно отметить, что постановки в данном направлении хореографии зачастую обладают глубинным смыслом, а также предоставляют исполнителю площадку для раскрытия максимума возможностей своего телесного аппарата. От других направлений его отличает наличие свободной пластики и новый формат текстового наполнения: философские размышления на тему номера, о характере героев и своеобразная гармонизация с музыкальным сопровождением. Это обуславливается историческим аспектом становления танца. Современная хореография включила в себя различное множество танцевальных техник и на сегодняшний день не прекращает наполняться новыми; причем большинство из них составляют авторские техники.

В русском искусствоведении нам сложно найти более или менее четкое определение современного танца. Это вид хореографии, который соединяет техники, не относящиеся к классическому или народно-сценическому видам. В нем находят свое отражение и джаз-танец, и танец модерн, бальный, социальный танец и другие типы хореографии. Важно подчеркнуть, что на любительском уровне освоение современного танцевального направления приводит к неграмотному использованию лексического материала, что приводит к подмене истинных техник на ложные.

В настоящее время роль танца в жизни человека выходит на новый уровень: появляются и развиваются новые формы, стили и жанры. В сознании общества компилируются традиции и инновации в области культуры и искусства. Тем не менее спектакли современной хореографии в стиле постмодерн отечественных хореографов (О. Пона, Е. Панфилова, С. Смирнова, Т. Багановой) в силу своей образности остаются «камерными» для многих российских зрителей (особенно на периферии), в то время как на западе обретают популярность. Парадоксален факт, что исполнители и преподаватели готовы изучать новую эстетику и лексику, однако малодоступность информации и несовершенство профессиональной подготовки приводит к затормаживанию процесса.

В данном контексте Россия еще не окончательно заявила о себе в мировом культурном и образовательном пространстве. Важным аспектом здесь является обучение будущих педагогов-хореографов, в котором возникает ряд затруднений. Внедрение новых жанров и новой стилистики в российскую образовательную действительность обязывает преподавателей находить инновационные подходы подготовки высококвалифицированных специалистов в области современной хореографии [Никитин 2011: 278].

Сегодня преподаватели используют методики классического и народно-сценического танцев для составления программы обучения специалистов современной хореографии. Это мешает полноценному творческому процессу, необходимому для объективного становления личности студента. Современная хореография не направление с вековыми традициями и устоями; важным является не столько обучить профессиональным навыкам, сколько изменить сущность мышления творца, психологию восприятия внешней и внутренней среды и таким образом разработать методику преподавания, в которой упор будет делаться не на специфику профессиональной деятельности, а на развитие творческого потенциала обучающегося.

Также важно обратить внимание на противоречия в подготовке постановщиков, способных впоследствии работать с профессиональными и любительскими хореографическими коллективами. Программы должны отличаться друг от друга, но в то же время должны быть равноценными. Профессиональный уровень преподавателей, их педагогические умения и навыки, компетенции в данном контексте являются равными друг другу.

На деле же существует явная «пропасть» между теорией этого вопроса и практикой. Система высшего образования ставит перед собой следующую цель:

подготовить универсального педагога-постановщика, который владеет обширным кругом знаний в области танцевального искусства. Однако профессиональный уклон предполагает обладание глубоким уровнем знаний, умений и навыков, связанных с направлением танца, в котором хореографу предстоит работать.

Как уже было сказано, в основе подготовки специалистов современной хореографии все еще лежат методики и программы, разработанные для классического и народно-сценического танцевальных направлений. Главные их недочеты:

1. отсутствие полноценного обозрения развития хореографического искусства;
2. отсутствие эстетического разграничения различных направлений хореографии и приоритет классического танца как в эстетике, так и в методике подготовки будущих педагогов.

Для подготовки педагогов-специалистов современной хореографии необходимо создавать новые программы и методики обучения. Это важно не только для того, чтобы студенты получали новые компетенции, но и чтобы изменить художественно-творческое мышление и реализовать его в профессиональной деятельности в условиях современного социума. В этом пути от знаний до осуществления творческих замыслов и заключается становление личности хореографа-постановщика.

Личностно-деятельностный подход в образовательном процессе играет важную роль, так как он позволяет студентам стремиться к последовательной выработке самостоятельного творческого мышления. Ниже мы рассмотрим, каким образом изучаемый нами подход может быть применен для трансформации мышления в рамках получения высшего образования студентом в области современной хореографии.

Для первого года обучения характерен непродуктивный характер мышления, так как он напрямую зависит лишь от знаний, умений и навыков, которыми располагал студент на момент поступления. Первостепенная задача преподавателя на данном этапе – выявление базового уровня обучающихся и концентрация внимания на развитии их способностей с опорой на начальные навыки. Здесь происходит изучение профессиональных технических приемов, а также приобретение навыков самопознания, рефлексивных способностей, актуализация ценностно-мотивационной и познавательной сферы творческой деятельности. Важно сформировать внутреннюю мотивацию личности к созданию хореографических работ, к активизации профессионального мышления.

На втором году обучения оно приобретает продуктивный характер и осознанность. С поставленными задачами студент в большей степени справляется самостоятельно; от преподавателя необходимы лишь подсказки и некоторые коррективы. К опыту, являющемуся базовым, прибавляется исследование опыта предыдущих поколений, анализ «классических» балетмейстерских работ. В связи с этим очень важно репродуктивное

мышление. «Оно обеспечивает понимание нового материала и сходный минимум знаний, что приводит к активизации продуктивного художественного мышления» [Бурцева 2000: 58]. В это же время актуализируются способности к профессиональному самоопределению и становлению профессиональной культуры, развивается оригинальность мышления (визуальное воплощение идей и понятий), способность поиска индивидуальных визуальных ассоциаций в призме хореографии, способность к отказу от логического стиля мышления в процессе создания композиции.

Завершающая стадия объединяет в себе работу студентов за третий и четвертый курсы. Они все более насыщаются хореографическим материалом, способны преобразовывать его с учетом условий художественных задач. Необходимо отметить, что здесь творческий уровень профессиональной компетенции уже характеризуется личностной интерпретацией освоенного материала. Благодаря этому студент в состоянии исследовать законы хореографического развития, самостоятельно выбирать материал и создавать будущий пластический продукт. Также формируется четкая активная субъектная позиция и уделяется большое внимание самоактуализации и самореализации в профессиональном пространстве [Никитин 2011: 430]. Данное мышление мы можем обозначить как художественно-творческое. Оно является высшей точкой продуктивного мышления в рамках процесса обучения, и в итоге мы получаем целостное хореографическое произведение в оригинальной хореографической форме.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что изменение в системе хореографического образования носит непостоянный характер не только из-за исторической обусловленности, но и из-за особенностей становления важной составляющей постановщика – его мышления. Оно видоизменяется при восприятии эстетики определенного стиля хореографии, а также зависит от использования пластически-выразительных средств. Важно найти и применить такой образовательный подход, который способствовал бы максимальному раскрытию личности. Таковым, исходя из нашего исследования, и является личностно-деятельностный подход.

Библиографический список

Бурцева Г. В. Управление развитием творческого мышления студентов в процессе вузовской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000. 178 с.

Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 223 с.

Никитин В. Ю. Мастерство хореографа в современном танце: учебное пособие. М.: Российский университет театрального искусства ГИТИС, 2011. 472 с.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА: МИССИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Виктория Петровна Водолагина
Педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 65» г.Саратов
viki.koshkina@yandex.ru

В статье автор рассуждает о проблемах дошкольного образования, предпринимает попытку определить миссию современного детского сада, рассуждает о степени удовлетворенности родителей услугами, которые предоставляет современная дошкольная образовательная организация.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, ценность детства, функции воспитания, целевые ориентиры.

PARENTING THE MODERN CHILD: THE MISSION OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Vodolagina Victoria Petrovna
Teacher-psychologist MDOU "kindergarten № 65" Saratov
e-mail: viki.koshkina@yandex.ru

In the article the author discusses the problems of preschool education, attempts to determine the mission of the modern kindergarten, discusses the degree of satisfaction of parents with the services provided by the modern preschool educational organization.

Key words: preschool educational organization, value of the childhood, functions of education, target reference points.

Детский сад для детей – это удивительная страна детства, где царит теплая атмосфера, где все сделано для того, чтобы пребывание в нем для детей было полезным, увлекательным и интересным. Иногда говорят, что детский сад или школа – это, может быть, даже второй дом для ребенка, но мне кажется, дом должен быть один – родной, где есть самые близкие, родные люди, которые не воспитывают, не ругают, не ставят условий. Родной дом – место, где люди дружно и счастливо живут и заботятся друг о друге. Только пусть он обязательно будет у каждого ребенка на планете! Образовательная организация – это место, где дети проводят время без родителей. И какой бы она ни была: дополнительной, дошкольной, школой и т.д., – ее миссия – создать условия для разностороннего развития ребенка, но условия эти должны быть такими, чтобы там было что-то такое, чего нет дома, чтобы ребенок там увидел, получил, узнал то, чего он не может получить дома.

Десять лет я работаю психологом в дошкольной образовательной организации, опыт, наверное, достаточный, чтобы рассуждать о миссии ДОО. В концепции развития нашего детского сада миссия определяется как «объединение усилий ДОО и семьи для создания условий, раскрывающих индивидуальность ребенка и способствующих формированию компетенций, которые обеспечивают ему успешность сегодня и в будущем». Звучит очень актуально, современно и по-научному. Но почему в последние годы родительская общественность все чаще выражает недовольство работой образовательных организаций, а государство предпринимает многочисленные

попытки модернизации системы образования? Обнаруживается проблема: выполнима ли миссия, которую взял на себя детский сад? Да, педагогический коллектив ДОО понимает, что без сотрудничества с родителями результаты его деятельности могут оказаться малоэффективными. А что родители? На основе многочисленных бесед с родителями, я пришла к выводу: большинство родителей хотят, чтобы детский сад самостоятельно справлялся со своей функцией воспитания и образования детей. Они не согласны с утверждением, которое они слышат из уст воспитателей, что основная ответственность за воспитание ребенка лежит на родителях. Но если в детском саду формируются такие ценности, как отношение к Родине, труду, к прекрасному и т.д., формируются представления о долге, дружбе, а дома основными ценностями являются деньги, что же в результате усвоит ребенок? Но даже и не в этом основная проблема. Проблема в некомпетентности родителей во многих вопросах воспитания. Например, родители хотят, чтобы ребенок был готов к обучению в школе. И так как в обществе закрепилось мнение, что ребенок должен очень многое знать и уметь, родители требуют этого от воспитателей. И вот, на мой взгляд, проблема первая – проблема понимания сущности функций воспитания и образования на уровне родителя и на уровне образовательной организации. Остановлюсь на этом подробнее.

Большинство исследователей в области человеческого мозга убеждены, что 50 % способностей человека к обучению развиваются в течение первых четырех лет жизни. За эти первые годы мозг ребенка создает около 50 % основных соединений между клетками мозга – тех самых путей, на которых в дальнейшем и будет основываться процесс развития. Если это так, то именно дом, а не школа, является наиболее важным фактором образования, и самые важные наставники – родители, а не учителя. Очень жаль, что нигде не учат, как быть родителями. В каждой семье определяются приоритетные цели воспитания. В одной растят спортсмена, несмотря на то, что у него обнаруживаются математические способности, в другой – пластического хирурга, несмотря на то, что ребенок увлекается рисованием. А в детском саду «в качестве важнейшей цели образования остаётся духовно-нравственное развитие личности в контексте становления её гражданственности. Поэтому все направления духовно-нравственного развития и воспитания важны, дополняют друг друга и обеспечивают развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных и культурных традиций страны».

В последние годы принято очень много важных документов, на основе которых строится образовательный процесс в ДОО, в их числе новый закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и предлагается множество вариативных образовательных программ. А что же существенным образом изменилось в детском саду? Одна из современных задач ДОО – создать условия для развития индивидуальности ребенка. Можно ли решить эту задачу, когда в группе более 30 детей? Куда поведут родители ребенка, если хотят, чтобы он был индивидуальностью, чтобы развивался в свойственном ему

темпе развития? В частный детский сад! Например, в центр раннего развития по методике М. Монтессори. В центре нет коллективных занятий, есть многочисленные монтессори-материалы, работая с которыми, ребенок приобретает и социальные навыки, и практические умения, необходимые для обучения в школе. Не каждая семья может позволить себе воспитание ребенка в частном детском саду. Но чем хуже коллективная деятельность? На вопрос, что им нравится в детском саду, дети часто отвечают: «У меня там есть друзья». И это хорошо. Значит, усваиваются важнейшие нравственные ценности. А вот организовать образовательный процесс с целью решения задач познавательного развития, ориентируясь на интересы и потребности каждого ребенка, при условии, если ребенок не хочет, а в группе тридцать уникальных малышей, практически невозможно.

А еще в миссии ДОО есть пункт о целевых ориентирах. Содержание каждой образовательной области подробно описано в ФГОС ДО. Итак, первая образовательная область – физическая культура. Не секрет, что для развития физических способностей необходимы специальные условия: спортивный зал, спортивный инвентарь и т.д. Но спортивный зал переоборудован в групповую комнату, потому что нужны дополнительные места для реализации задачи – убрать очереди в детский сад, а новый инвентарь, несмотря на то, что теперь в изобилии имеется в магазинах, не появился в детских садах. В каждой нормально обеспеченной семье у ребенка есть велосипед, самокат, коньки, лыжи, ролики, а, возможно, и гироскутер. А что предложит детский сад? Бегать по необорудованным дорожкам...

Ребенок должен быть любознательным. Да он любознателен по своей природе и остается таковым все дошкольное детство, если эту любознательность не убить. Он уже в год тянется к клавиатуре, а в три года может свободно играть в компьютерные игры. Современные дети гораздо быстрее осваивают компьютерные технологии, не только по сравнению с предыдущим поколением, но и с теми, кто всего на 10 лет старше. Сегодняшнее поколение растет в цифровой среде. Эта среда для него естественная! И разве можно сейчас рассуждать на тему: «Нужно ли до школы учить читать?» Когда-то Ж. Ж. Руссо сказал: «Чтение – бич детства и единственное занятие, которое умеют дать детям». И как он был прав! Сейчас множество уникальных методик раннего развития. По методике Зайцева дети читают уже в четыре года. Родители радуются успехам. Но означает ли это успешное обучение данного ребенка в школе и вообще его более высокий уровень развития? Ведь, по мнению Ж.Ж.Руссо, главное – это «непосредственный интерес – вот великий двигатель, единственный, который ведет верно, и далеко». [Руссо 1981: 217]. Главное – это желание учиться. Если есть это желание, «всякая метода будет хороша», – пишет Ж.Ж.Руссо. [Руссо 1981: 218]. Так вот и современный ребенок, если видит перед собой планшет, не может не заинтересоваться тем, что с ним делать, что обозначают слова, да еще не только на русском языке, но еще и на английском. Поэтому современный ребенок нуждается в современных средствах обучения, и он может с удовольствием читать в шесть лет, потому

что это игра, хоть и компьютерная, но игра, потому, что ему запрещают в нее играть.

Правильно организованный детский сад – это жизнь ребенка в игре. Эта новаторская для своего времени идея Ф. Фребеля стала классикой педагогики. Впервые игра стала рассматриваться как основное содержание жизни ребенка и средство его развития. Организация игровой деятельности – приоритетная задача воспитателя. Модернизация всего воспитательного процесса в детском саду в XXI веке – это прежде всего организация игровой деятельности на основе исторических концепций и с учетом современных условий жизни ребенка.

Выполнить свою миссию дошкольная образовательная организация может, реализуя базовые ценности, которые должны лежать в основе образовательной концепции любой организации:

Ценность развития субъектов образования – построение развивающего и развивающегося образовательного процесса, в котором актуализируются достижения и жизненный опыт каждого ребенка, обеспечивается развитие индивидуальных способностей и потребностей, формируется готовность детей к саморазвитию и самообразованию.

Ценность здоровья – создание в организации оптимальных условий для сохранения и укрепления здоровья, приобщения детей к здоровому образу жизни, воспитания основ физической культуры и культуры здоровья.

Ценность детства – акцент на том, что детство – неповторимый, самоценный и отличающийся от взрослого период жизни, особая культура с целостным восприятием, открытостью миру, эмоциональной чуткостью. Специфика детства требует бережного отношения к особенностям возрастного развития, к внутреннему миру ребенка, а также предполагает возможности взаимообогащения детского и взрослого миров.

Ценность сотрудничества – партнерство, диалог в качестве основного фактора современного образования и источника обновления образовательной системы.

Сегодня мир жестко предъявляет к будущему поколению новые требования: он должен быть внутренне мобильным и самостоятельным, должен уметь быстро адаптироваться к изменяющейся ситуации, должен учиться всю свою жизнь. Воспитание такого человека требует мобилизации всех социальных институтов и консолидации усилий родителей и педагогов. Закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые сделал дошкольное образование первым уровнем системы общего, что значительно меняет отношение общества к детскому саду. На наш взгляд, решая задачи государственной важности, составляя концепции, программы, планы, отчеты, мониторинги и рейтинги, важно находить время играть с ребенком, принимать его таким, какой он есть, признавать его права на выбор, свободу, самореализацию, создавая соответствующее образовательное культурное пространство, в котором живет и развивается ребёнок.

Герберт Спенсер был одним из первых, кто в прошлом веке задал вопрос:

«Какое знание наиболее ценно и важно?» Сам он ответил на него так: «То знание, которое поможет молодым людям справляться с проблемами и подготовит их к решению задач, обычно возникающих у взрослых людей в демократическом обществе» [Гордон Драйден 2003: 131].

По мнению Дороти Лоу Нолт, дети учатся тому, что они видят вокруг себя: если ребенок живет в атмосфере критики, он учится порицать; если ребенок живет в атмосфере страха, он учится бояться; если ребенок чувствует поощрение, он учится быть уверенным в себе; если ребенка хвалят, он учится быть благодарным. Если ребенок окружен дружелюбием, он узнает, что мир – прекрасное место для жизни. «Лучше всего дети учатся в идеальной атмосфере, - когда они окружены любовью, теплотой, поддержкой» [Гордон Драйден 2003: 357].

Пусть детский сад будет тем прекрасным местом для жизни детей, где их ждут, радуются их успехам, где никогда не бывает скучно, страшно и одиноко. И еще дети не должны догадаться, что их воспитывают. Такое нравственное влияние, а иначе «искусство воспитания», было бы невозможно, без понимания педагогом особенностей воспитанника и предоставления ему свободы в игре, деятельности, познании и др.

Свобода в образовании еще для многих остается ценностью «в себе», она еще до конца не осознана. Понять и принять способ ее обеспечения и организации могут только те воспитатели, которые реально, а не на словах строят свою деятельность на гуманистических и демократических нормах: на основе веры в природные задатки, способности и будущее ребенка; доверия к его инициативе, здравому смыслу и потребности самовыражения; на основе уважения к его личности.

Если современный воспитатель дошкольной образовательной организации готов в образовательном процессе быть на равных с ребенком и поддерживать его стремление к самоопределению, саморазвитию и самореализации, то он выполнит свою миссию.

Библиографический список

Гордон Драйден, Джанет Вос «Революция в обучении», Москва, ПАРВИНЭ, 2003. 666 с.

Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики] / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. - Москва: Просвещение, 1981. - 560 с.

КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ - ОРГАНИЗАТОР РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОО

Лексакова Надежда Владимировна
аспирант кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.Чернышевского
e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы создания коллективного педагогического субъекта, способного сформировать развивающую среду в дошкольной образовательной организации, в которой у воспитанников формируются такие качества, как любознательность, инициативность, самостоятельность, способность к творческому самовыражению. Акцент в процессе воспитания и обучения детей делается на развивающую среду и рассматривается как важнейшее условие развития ребенка. Рассматривается позиция педагогического коллектива (коллективного педагогического субъекта) как важнейшая цель управления образовательной системой.

Ключевые слова: коллективный педагогический субъект, развивающая предметно-пространственная среда, свойства, дошкольная образовательная организация, управление образовательной системой, педагогическая деятельность.

COLLECTIVE PEDAGOGICAL SUBJECT - ORGANIZER OF THE DEVELOPING ENVIRONMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Leksakova Nadezhda Vladimirovna
post-graduate student of the Department of Education, Saratov National Research State University
of the N. D.Chernyshevsky
e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

Abstract: The article deals with the creation of a collective pedagogical subject capable of creating a developing environment in a pre-school educational organization in which pupils form such qualities as curiosity, initiative, independence, and ability for creative self-expression. The emphasis in the process of raising and educating children is placed on a developing environment and is considered as the most important condition for the development of a child. The position of the pedagogical team (collective pedagogical subject) is considered as the most important goal of managing the educational system.

Key words: collective pedagogical subject, developing the subject-spatial environment, properties, pre-school educational organization, management of the educational system, pedagogical activity.

В настоящее время система образования в нашей стране находится в ситуации, когда необходимо отвечать на новые вызовы времени. Современные профессиональные стандарты ставят совершенно новые задачи как перед отдельными педагогами, так и перед педагогическими коллективами, по-новому определяют эффективность их деятельности. Это, в свою очередь, требует от педагогов и другого уровня профессиональной компетентности. Необходимым условием успешности современного педагога становятся его умение нестандартно, творчески подходить к решению задачи, способность к принятию профессиональных решений, а также осознание не только своей личной ответственности, но и осознание ответственности как представителя определенного коллектива. Но даже высокий профессиональный уровень всех членов коллектива не может гарантировать его эффективность в современных

условиях, так как многие новые виды деятельности не могут быть выполнены педагогами самостоятельно. Важнейшей задачей руководителя образовательной организации становится создание педагогического коллектива (коллективного педагогического субъекта).

Изучение понятия «коллективный субъект» связано с именами многих отечественных ученых, таких как К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, И. В. Вачков, В. В. Давыдов, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, И. А. Колесникова, Б. Ф. Ломов, Е. И. Сахарчук, Ю. В. Сенько, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др. В их работах были сформулированы основные признаки, определяющие коллективный субъект. Одним из главных признаков выступает наличие субъект-субъектных отношений в коллективе, которые и определяют активную позицию педагога. Через активность педагога реализуются все основные элементы его профессиональной деятельности:

- целенаправленность (наличие и понимание общей цели);
- мотивированность (понимание и признание мотива коллективной деятельности, активное участие в ней);
- структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности, позволяющие проявлять собственную субъективность при выборе средств и способов деятельности);
- результативность (способность производить действия и достигать результата).
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности).

А. Л. Журавлев выделил три основных свойства педагогического субъекта дошкольной образовательной организации, позволяющие коллективу успешно взаимодействовать [Журавлев 1993: 5]. Первое из них – наличие в педагогическом коллективе взаимозависимости, взаимосвязанности. Это свойство проявляется, во-первых, как объединение усилий педагогов при формировании у воспитанников опыта различного вида, во-вторых, как принятие всеми членам коллектива единой общей цели – развитие личности воспитанника. Второе свойство – способность коллектива проявлять совместные формы активности. Его проявлением могут быть успешная координация деятельности отдельных членов коллектива в процессе совместной деятельности; успешное взаимодействие с другими группами; осуществление эффективного взаимодействия при формировании различных видов социального опыта воспитанников и т.д. Третье свойство – способность коллектива к общей рефлексии, в результате которой могут быть обозначены и осознаны алгоритмы достижения общей цели, внесены коррективы во взаимоотношения между участниками коллектива.

Нужно подчеркнуть, что основной общей целью педагогического коллектива, являющегося педагогическим субъектом, остается развитие воспитанника. Развитие его личностных и интеллектуальных качеств осуществляется путем реализации систем индивидуальных педагогических

действий, выстроенных в логике достижения общей единой цели.

С точки зрения отдельного педагога, целостный коллективный педагогический субъект носит дуалистический характер. С одной стороны, каждый педагог – носитель личного, субъектного опыта. С другой стороны, он является частью общего коллектива. Таким образом, эффективность педагогического субъекта можно сравнить с успешностью сыгранного оркестра: каждый музыкант в отдельности должен быть неповторимой индивидуальностью и профессионалом своего дела, но все вместе играют одно произведение под руководством одного дирижёра. Как невозможно представить музыкальное произведение без одной из партий, так и работа коллективного субъекта невозможна без вклада каждого отдельного педагога. В таком случае коллективный педагогический субъект будет являться носителем личностно развивающей педагогической деятельности.

Важнейшими характеристиками педагогического субъекта являются два аспекта: организационный и психологический. Под организационным аспектом понимают процесс управления педагогическим коллективом, при котором обеспечивается эффективное взаимодействие педагогов. Психологический аспект касается непосредственно взаимодействия внутри коллектива: целей, смыслов, способов и механизмов этого взаимодействия.

Принимая описание коллективного педагогического субъекта, приведенное выше, мы можем сформулировать определение этого понятия. Итак, под коллективным педагогическим субъектом понимаем коллектив педагогов, объединенный общим пониманием ценности своей деятельности – интересы ребенка и единая профессиональная позиция; обладающий индивидуальным личностно-педагогическим опытом, позволяющим проектировать и реализовывать вариативные программы развития детей и создавать уникальную развивающую среду. [Балакирева 2018: 139]. Очевидно, что формирование коллективного педагогического субъекта не происходит одномоментно. В своем развитии педагогический субъект проходит отдельные этапы развития. Под этапами профессионального развития педагогического коллектива мы понимаем определенный временной промежуток, характеризующийся достигнутым уровнем профессионализма, определяемый характером качественных изменений коллективной профессиональной деятельности, профессионального общения и межличностных отношений. [Брушлинский 2003: 102].

Современные реалии нашего общества диктуют новые нормы в образовательной деятельности. Все последние изменения в сфере образования смещают акценты в сторону воспитания, развития личности ребенка и его социальной адаптации. Требования, предъявляемые к современному образованию, не могут быть выполнены при сохранении прежних форм процесса обучения. Он должен стать более гибким, свободным, дифференцированным. Кроме того, необходимо пересмотреть отношения между субъектами образовательного процесса: воспитателями, детьми и родителями. Важнейшим элементом в построении нового образовательного

процесса является развивающая предметно-пространственная среда. Среда должна быть полностью направлена на развитие творческого потенциала ребенка, на создание условий для моделирования, должна стать источником реализации познавательной и культурно-коммуникативной потребности. Создание такой среды необходимо на каждом этапе обучения ребенка, в том числе и в дошкольной образовательной организации. При этом педагоги должны учитывать не только закономерности психического развития дошкольника, но и индивидуальные особенности воспитанников: состояние здоровья, коммуникативные особенности, уровень развития речевой и эмоциональной культуры ребенка. Учёт способностей, интересов, темпа продвижения отдельного ребёнка, создание условий для его развития независимо от уровня исходной подготовленности – главные задачи работников дошкольной образовательной организации.

По мнению Л. С. Выготского, насыщение среды – одно из главных условий развития ребенка. Должны присутствовать предметы, в которых «запечатлён опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений» (Л. С. Выготский). Именно в этом проявляется принцип наглядности, ведь именно через предметы, как считал Л. С. Выготский, ребёнок осознаёт связь с культурой, находит себя и осознаёт свою индивидуальность в ней. Через осознание происходит развитие ребенка, формируются качественно новые психические образования. Потенциал среды несёт в себе несколько воспитательных аспектов:

- условия жизнедеятельности ребенка (В. С. Библер);
- формирование отношения к базовым ценностям, усвоение социального опыта, развитие жизненно необходимых качеств (Л. П. Боева, Н. В. Гусева);
- способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А. В. Мудрик), удовлетворение потребностей субъекта, в частности потребности в деятельности.

При создании развивающей среды современные дошкольные организации руководствуются принципами, сформулированными в «Концепции построения развивающей среды в ДОУ» под ред. В.А.Петровского (1993г.). В ней развиты основные идеи, сформулированные в более ранних работах по изучению среды. При построении среды, педагоги в первую очередь ориентируются на возраст детей, так как каждая возрастная группа обладает своими психолого-педагогическими характеристиками.

Помимо того, что среда является главным средством формирования развития ребенка, его личности, его знаний и социального опыта, она также должна обеспечивать безопасность жизни и здоровья ребенка. Ещё одним важным принципом при построении среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между детьми и взрослыми.

Развивающая образовательная среда должна быть выстроена таким образом, чтобы формировать у ребенка активную позицию в познавательной деятельности, в формировании отношения к окружающему миру, природе и

людям. Важнейшее значение в формировании такой активности имеет игра. Пространство, предназначенное для игры, должно содержать элементы, которые были бы доступны и понятны ребенку, провоцировали бы его фантазию и потенциал изобретателя.

Необходимым требованием к среде является её открытость. Это означает, что среда не может представлять собой замкнутую систему, она должна иметь возможность дополняться, изменяться в зависимости от возрастных или личностных потребностей детей. То есть можно говорить о том, что среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Итак, говоря о создании развивающей среды, мы говорим о пространстве, позволяющей каждому ребенку найти занятие, близкое именно ему, оценить и проверить собственные способности, получить опыт взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Такая среда учитывает все факторы, влияющие на формирование личности: закономерности психического развития дошкольников, показатели их здоровья, психофизиологические и коммуникативные особенности, уровень общего и речевого развития, а также эмоционально-потребностной сферы. Естественно, такой процесс не может быть простым. Кроме того, процесс создания развивающей образовательной среды не может быть индивидуальным делом одного педагога. Именно коллективный педагогический субъект способен сформировать развивающую среду, проявляющуюся в моделировании социальных ситуаций, в которых у воспитанников развиваются такие качества, как любознательность, инициативность, самостоятельность, способность к творческому самовыражению. По нашему мнению, именно способность педагогического коллектива создавать развивающую среду является главным показателем процесса развития коллективного педагогического субъекта, поскольку такая среда, процесс её формирования, становится отправной точкой развития не только воспитанников, но и самого педагогического коллектива. Создаётся единое пространство для совершенствования коллектива, каждого педагога, появляется сообщество всех участников образовательного процесса, построенное на единстве духовно-нравственных и педагогических ценностей при разнообразии методических приемов и личностного опыта.

Библиографический список

- Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности. М., 1973. 187 с.
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24).
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта /отв. ред. проф. В. В. Знаков. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя. 2003. 272 с.
- Журавлев А. Л.* Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования / А.Л.Журавлев // Психологический журнал. 1993. № 4. Т. 14. 5 с.

Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия: теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2004. 476 с.

Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. М.: Пер Сэ. 2006. 382 с.

Ильин В. А. Социально-психологические основы командообразования: методология и базовые техники. М., 2005. 168 с.

Мануйлов Ю. С. Воспитание средой. Костанай: МЦСТ, 2001.

Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. С-ПБ, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. 98 с.

Немов Р. С. Путь к коллективу / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. М., 1988. 250 с.

Нестеров В. В. Педагогическая компетентность: учебное пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. Екатеринбург: Центр «Учебная книга». 2003. 188 с.

Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. Т. Стрелкова. М.: Новая школа, 1993.

Петровский В. А. Феномен субъективности в развитии личности. Самара: Изд-во СГУ. 1997. 102 с.

Сергеева Г. В. Международные практики проектирования среды для дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2015. № 10. С. 84-85.

Сериков В. В. Общая педагогика. Избранные лекции. Волгоград: Перемена, 2004.

Славская А. Н. Основы психологии С. Л. Рубинштейна: философское обоснование развития [Электронный ресурс]. М. : Институт психологии РАН. 2015. 344 с. URL : <http://www.iprbookshop.ru/51935.html> (дата обращения: 12.01.2019).

Шевелев Е. А. Управление процессом становления коллективного педагогического субъекта в образовательном учреждении // Современная образовательная среда: материалы региональной научно-методической конференции. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. С. 249 – 252.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ В РАМКАХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Наталья Александровна Ляшенко

аспирант 1 года обучения, преподаватель филологических дисциплин, обособленное подразделение «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко»

e-mail: liashenkovn@mail.ru

Научный руководитель Сорокина Галина Александровна, первый проректор, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Автор статьи описывает гуманизацию образования как научную проблему и выделяет экзистенциальную компетенцию как составляющую лингвистической компетентности в рамках гуманизации образовательного пространства. В публикации автор подчёркивает необходимость формирования экзистенциальной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки и указывает на важность осознанного отношения к овладению иностранным языком.

Ключевые слова: экзистенциализм, экзистенциальная компетенция, лингвистическая компетенция, будущий лингвист, гуманизация образовательного пространства.

EXISTENTIAL COMPETENCE IN LINGUISTICS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE HUMANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

N. A. Lyashenko

postgraduate student of 1 year of study, teacher of philological disciplines, a separate subdivision "Stakhanov Pedagogical College of the Luhansk Taras Shevchenko National University"

e-mail: liashenkovn@mail.ru

Scientific leader Sorokina G. A., provost, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the International academy of sciences of pedagogical education

Abstract. This article describes humanizing of education as scientific problem and distinguishes an existential competence as constituent of linguistic competence within the framework of humanizing of educational space. Also the article underlines the necessity of forming of existential competence of students in the process of professional preparation and specifies on importance of the realized attitude toward a capture by a foreign language.

Keywords: existentialism, existential competence, linguistic competence, future linguist, humanizing of educational space.

На сегодняшний день перед человечеством встала проблема подготовки квалифицированного специалиста. Современная система образования призвана принимать во внимание основы гуманизма, то есть признание личности наиболее значимой ценностью в обществе, ее прав на абсолютное выявление возможностей, приоритет общечеловеческих ценностей, а следовательно, и иные гуманистически нацеленные концепции, а также стремление к интеграции во всемирные структуры просвещения и образования. Учитывая всё вышеизложенное, в рамках гуманизации образовательного пространства

актуальным является анализ внедрения гуманистических идей экзистенциальной философии в лингвистику и смежные с ней науки.

Гуманизация образования как академическая трудность на современной стадии развития обуславливается рядом потребностей практики преподавания. Как результат, основной проблемой преподавателей, которые работают в рамках гуманистической парадигмы, считается подготовка студентов к умению жить, процессу жизнедеятельности как таковому. Гуманизация образования, если упоминать о ней как о ходе и следствии переориентации на человека и как о средстве стабильности личности и её социальной защиты в рыночных обстоятельствах, должна быть ориентирована на следующие аспекты:

1) гуманитаризация преподавания и воспитания (куда были бы включены эстетическая, этическая, в том числе, профессионально-коммуникативная, экономическая, экологическая и правовая функции);

2) формирование в образовательных учреждениях «гуманитарной сферы», благоприятной для студентов образовательно-воспитательного пространства, здорового эмоционального климата;

3) фундаментализация, или усовершенствование общеобразовательного элемента, переориентация на подготовку экспертов широкого профиля, а кроме того, акцент на базовой подготовке, усовершенствование академических возможностей и методологической подготовки; социально-ориентированный и личностно-деятельностный характер преподавания и применяемых педагогических технологий [Башаримов 2015: 13].

Развитие современного общества в обстоятельствах личностно нацеленного развивающего преподавания выдвигает новые требования к личности будущего профессионала (в частности, лингвиста), в том числе с позиции его эффективной социализации. Происходит переосмысление целей, проблем, содержания, способов обучения, уточнение структуры и содержания целеполагающих определений иностранного языка как обучающего курса и, в частности, лингвистической компетенции, выявление подходов и принципов, способов и описание их с учетом целей и особенностей преподавания.

Лингвистическая компетенция упоминается в методике обучения иностранному языку неоднозначно, это понятие используется в качестве синонима языковой компетенции. В составе лингвистической компетенции делается акцент на экзистенциальной компетенции (персональные свойства личности, его особенности характера, убеждения, интровертность /экстравертность, а также умение обучаться), что создает базовые предпосылки для приобретения языковых навыков и возможность регулировать итоги этого процесса.

Изначальное значение понятия «экзистенциализм» философское, слово произошло от позднелатинского «*exsistentia*», что значит существование, или философия существования. Это тенденция в философии иррационализма, которая образовалась в начале XX века в России, Германии, Франции и других государствах (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, А. Камю, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и др.).

В психологии, к примеру, определения, родственные понятию экзистенциальной сферы, исследовали Э. Берн (действия человека), Л. Кольберг (формирование моральных убеждений человека), А. Маслоу (самоопределение человека), К. Роджерс (гуманистическая этнопсихология), В. Франкл (значение существования), Э. Фромм (ориентации человека). В педагогике также существуют исследования и публикации (Н. М. Борытко, А. П. Вардомацкий, В. В. Зайцев и др.), посвященные формированию экзистенциальной сферы человека [Новакова 2002].

В лингвистике XX столетия формируется тенденция к изучению соотношений между языком, речью, человеком и миром. Эти же проблемы являются основными и для философии как науки, которая даёт самые обобщённые сведения о человеке, Вселенной, их взаимосвязи и взаимовлиянии. Философия достаточно тесно переплетается с другими «антропоцентрическими» отраслями наук, а именно, с психологией, социологией, педагогикой и, что особенно важно для нас, лингвистикой. Особенно актуальным для определения направления развития гуманитарных наук в XX-XXI вв. становится высказывание о том, что человек – мерило для всего сущего (Протагор). Индивид уже не просто воспроизводит, транслирует «сущее», но и активно участвует в процессе творения дискурса. Науку на данном этапе всё больше интересуют когнитивные, перцептивные, интерпретационные способности человека [Дуплинская 2012: 38].

Экзистенциальная компетенция в лингвистике содержит в себе индивидуальные факторы, оказывающие существенное влияние на коммуникативную работу студента, сюда же относят убеждения и взаимоотношения, мотивацию его действий, ценностей, взглядов.

Коммуникативная деятельность исследующего язык студента находится под воздействием индивидуальных факторов, которые характеризуются индивидуальными особенностями человека. Уникальность личности характеризуется его мнениями, мотивациями его действий, ценностями, взглядами, типом познавательной способности, типом личности. Все вышеизложенное в целом являет собой экзистенциальную компетенцию, а именно:

1. убеждения и взаимоотношения,
2. мотивация,
3. ценности, например, моральные и высоконравственные,
4. убеждения, например, культовые, идейные, общеполитические,
5. тип познавательной способности,
6. индивидуальные особенности [Общеввропейские компетенции... 2003: 107].

Основной задачей формирования и развития экзистенциальной компетенции в профессиональном образовании лингвистов является формирование интереса к познавательной деятельности, в частности умения мотивировать себя к изучению английского языка.

Сущность экзистенциальной компетенции включает в себя следующие характеристики:

- формирование жизненно необходимых ценностей на базе содержания профессионального образования;
- понимание необходимости и способности коммуникации на английском языке в реальной жизни и применительно к другим дисциплинам программы профессионального образования;
- формирование чувства необходимости в достижении положительного эффекта и обеспечение возникновения у студента ощущения успешности своей профессиональной деятельности;
- эмоциональное насыщение образовательного процесса, использование положительных и отрицательных эмоций как катализатора для последующей познавательной деятельности.

О. Ю. Савина даёт следующее определение экзистенциальной компетенции: «Это совокупность индивидуальных особенностей человека, его качеств характера, мнений о себе и окружающей его действительности, стремление к взаимодействию в социуме. Данная компетенция обуславливается не только комплектом определённых качеств и характеристик человека, но также включает факторы, которые являются результатом воспитания, и может модифицироваться» [Савина 2016: 26].

Такие параметры, как личностные особенности, убеждения, свойства темперамента, следует учитывать как при преподавании, так и при изучении языка. Дать чёткое определение этим параметрам сложно, но, несмотря на это, их всё же предлагается включить в общую систему компетенций. Эти параметры тесно связаны с возможностями человека усваивать те или иные знания, они могут быть приобретены и изменены в ходе применения и исследования языка, а следовательно, их формирование можно рассматривать как одну из отправных точек учебного процесса [Общеввропейские компетенции..., 2003: 11].

Экзистенциальная компетенция как составляющая образовательной компетенции характеризуется личностно-смысловым критерием, личностным смыслом, который обуславливает ценностно-мотивационное отношение студента к цели, сущности и ходу профессиональной подготовки.

Исходя из характеристик экзистенциализма, которые присутствуют в философии и смежных с ней науках, можно сделать вывод, что экзистенциальная компетенция в лингвистике способствует раскрытию гуманистической направленности в процессе профессиональной подготовки будущих лингвистов. Особенно важным является тот факт, что данная компетенция отдаёт приоритет личности человека. Соответственно, человек является самоценной и неповторимой личностью и его претензии на свободу должны быть подкреплены внутренней мотивацией к самосовершенствованию, к изучению иностранного языка, ценностным отношением к выбранной профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить социальную востребованность, несомненную практическую значимость формирования экзистенциальной компетенции будущих лингвистов в процессе профессиональной подготовки: (формирование ценностного отношения к профессиональному становлению и образовательному процессу в целом, а также формирование интереса к познавательной деятельности, в частности, умения мотивировать себя к изучению английского языка). Формирование данной компетенции обеспечивает ряд качеств, необходимых будущему специалисту для успешной профессиональной деятельности, а именно:

- 1) мотивация к изучению английского языка;
- 2) креативность;
- 3) гражданская ответственность, правовое самосознание;
- 4) духовность и культура в целом;
- 5) инициативность;
- 6) самостоятельность;
- 7) толерантность.

Библиографический список

Башаримов Ю. П., Егоров В. А. Гуманизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 13-14

Дуплинская Ю. М. Мышление и язык: «переоценка ценностей» // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. 2012. Вып. 25. С. 38–43.

Новакова О. В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 02.02.2019).

Общеввропейские компетенции овладения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург – Москва: Департамент по языковой политике, 2003. С. 11-107.

Савина О.Ю. Основы лингводидактики. Средства контроля уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции: Учеб.-метод. пособие для студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика». Тюмень. Изд-во Тюменского государственного университета, 2016. С. 26.

О ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Константиновна Летягина

канд. соц. наук, доцент, доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогике,

Саратовская государственная академия права

e-mail: let71@mail.ru

В статье проводится теоретический анализ проблемы социальной профилактики в системе образования, приводятся принципы, направления, организационные и правовые меры ее осуществления.

Ключевые слова: профилактика, социальная профилактика, социальные отклонения, принципы профилактики, профилактическая система.

ABOUT THE PROBLEM OF SOCIAL PREVENTION IN THE EDUCATION SYSTEM

S.K. Letyagina

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the department of the legal psychology, forensic examination and pedagogy,

Saratov State Law Academy

e-mail: let71@mail.ru

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of social prevention in the education system, the principles, directions, organizational and legal measures of its implementation.

Key words: prevention, social prevention, social deviations, principles of prevention, preventive system.

Профилактика в широком смысле – одно из важнейших средств предотвращения возникновения различных форм отклонений и негативных процессов на ранних этапах их развития. Благодаря своевременно проведенным мероприятиям удастся уменьшить тяжесть социальной проблемы значительно меньшими затратами и обратить процесс в положительную сторону.

Социальная профилактика является научно обоснованным и своевременным способом воздействия на социальный объект в целях сохранения его оптимального уровня функционирования и ограничения влияния различного рода негативных процессов на его жизнедеятельность [Беличева 2009: 15].

Отсутствие пристального внимания со стороны общественности к проблемам воспитания нового поколения привело к формированию многочисленных неблагоприятных социальных последствий, среди которых можно назвать раннее материнство, семейное насилие в отношении детей, социальное сиротство, рост криминализации и преступности среди несовершеннолетних, увеличение числа наркозависимых среди подростков. Изучение семейных проблем все чаще заставляет исследователей

констатировать факт снижения педагогического потенциала семьи и падение престижа семейных ценностей. Поскольку процессы социального кризиса в современном обществе серьезно затянулись, то они самым негативным образом сказываются на психологии граждан, порождают тревогу и напряжение, жестокость, гнев, насилие.

Поведенческие отклонения от социальных норм среди несовершеннолетних отличаются большим разнообразием: начинаясь пропусками школьных занятий и заканчиваясь кражами, разбоем, убийствами.

Социальная профилактика является фундаментом адекватной социализации личности, которая основана на функционировании приоритетных принципов законности и морали. Профилактика направлена на предотвращение у отдельных личностей и «групп риска» столкновений физического, психологического или социокультурного характера.

В качестве методологической основы планирования и осуществления профилактики социальных отклонений должен лежать деятельностный подход, который подробно описан в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. И. Лисина и др. Нельзя в аспекте данной проблемы не упомянуть культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, теорию нравственного развития личности Л. Кольберга, а также концепцию девиантного поведения подростков, автором которой является Ю. А. Клейберг.

В основе этого метода лежит представление о том, что различные формы отклонений от социальных поведенческих норм среди населения, и особенно у детей и молодежи, происходят по причине их незнания. Теоретический посыл этого метода предполагает, что превентивная работа должна быть направлена на информирование людей о нормативных требованиях, предъявляемых к ним государством и обществом. Если их целенаправленно применять, можно оказать серьезное влияние на формирование у подрастающего поколения чувства справедливости, повысить его нравственную стабильность и общий уровень культуры.

По мнению И. Г. Зайнышева, социальная профилактика должна базироваться на научно обоснованных и своевременно предпринимаемых действиях, направленных на:

- профилактику вероятных психологических, физических или социокультурных конфликтов между отдельными лицами и группами риска;
- поддержание, сохранение и защиту адекватного уровня здоровья и жизни граждан;
- помощь в реализации их целей и раскрытии внутренних ресурсов [Дробот, Митичева 2016: 33].

В социально-профилактическом подходе предполагается комплексное объединение усилий различных социальных институтов в целях совершенствования профилактики социальных отклонений. В рамках социально-профилактического подхода значительная роль отводится процессам информирования населения о последствиях отклоняющихся видов и форм поведения. Данную задачу призваны решать такие общественные организации,

как детский сад, школа, профессиональные учебные заведения различного уровня, иные специализированные учреждения [Цинченко 2010: 57].

Таким образом, социально-профилактический подход в целом может быть успешным только в том случае, когда профилактические меры носят государственный характер.

В основе государственной политики в области профилактики социальных отклонений среди несовершеннолетних лежат следующие принципы:

- принцип гуманизма, предполагающий уважительное и индивидуальное общение с учащимися;
- принцип законности, основанный на справедливом и легитимном использовании учебно-воспитательных воздействий;
- принцип комплексности применения мер профилактики различных форм социальных отклонений среди несовершеннолетних, включая специалистов других профессий (юристов, врачей, психологов, социальных педагогов и др.);
- принцип поддержания семейной стабильности;
- принцип конфиденциальности информации;
- принцип индивидуального подхода;
- принцип научной обоснованности;
- принцип системности.

Профилактика различных видов социальных девиаций среди несовершеннолетних является приоритетной целью государственной политики, осуществление которой связано с решением конкретных задач:

- способствовать физическому, духовному интеллектуальному и нравственному воспитанию детей, воспитанию в них гражданства патриотизма и миролюбия, воспитанию личности ребенка в сочетании с интересами общества, традициями государства, достижениями мировой и национальной и культуры;
- обеспечить целенаправленную работу по формированию правосознания несовершеннолетних и правовой культуры;
- формировать правовые основы для проведения индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними [Беличева 2009: 87].

Профилактическую систему необходимо создавать в каждом учебном заведении. В нее должны быть включены общие меры по совершенствованию процесса обучения и воспитания, а также специальные целевые (психологические, педагогические и организационные) меры по предупреждению индивидуальных и групповых преступлений как в учебном заведении в целом, так и в отдельных учебных группах.

Общие меры предполагают совершенствование качества всего учебно-воспитательного процесса, улучшение его организации, методологического уровня, предотвращение отсутствия учащихся на занятиях без уважительных причин, организацию для учащихся ежедневной занятости после занятий и в свободное время, активизацию деятельности органов школьного самоуправления и т.д.

Общие меры воспитательного характера предполагают также повышение роли образования, гуманизацию межличностных отношений между преподавателями и учащимися [Казакова 2018: 48].

Профилактическая система включает организационные и правовые меры:

- создание в каждом учебном заведении соответствующих органов для предотвращения нарушений со стороны учащихся;
- создание общественных организаций из числа взрослых учащихся и молодых воспитателей;
- создание профилактических учреждений среди учащихся, которые проживают в общежитиях (советы, секторы, команды и т.д.).

Специальные психологические и педагогические меры включают в себя:

1) психодиагностику (изучение контингента поступающих, и идентификация лиц с повышенным криминальным риском, изучение их социальных отношений в учебном заведении за его пределами);

2) психокоррекцию (систематическое правовое образование учащихся, в котором используются индивидуальные и коллективные формы работы, управление межличностным общением);

3) психопрофилактику (использование широкого спектра мер для раннего предупреждения групповых правонарушений подростками, «перемещенными» из неблагополучных семей, а также из учебных групп; обеспечение систематического мониторинга их поведения в школе) [Беличева 2009: 154].

Превентивные меры осуществляются посредством системы методов. К ним относятся профилактический разговор, который может быть информативным или консультативным; метод превентивного вмешательства; наблюдение; профилактические обучающие тренинги.

Оценка эффективности проведенных социально-профилактических мероприятий может осуществляться посредством проведения социологического мониторинга изучения общественного мнения, выборочных социально-психологических исследований, которые могут в дальнейшем способствовать совершенствованию профилактической работы с учетом полученных результатов.

Итак, в социальной профилактике социальных отклонений в поведении несовершеннолетних предполагается применять всеобъемлющий, сложный подход, соответствующий современному уровню предъявляемых к ней требований. Социальное предупреждение является важнейшим направлением психосоциальной работы в системе образования. Адекватный подбор методов профилактического воздействия, а также их своевременное внедрение обеспечивают эффективность социальной профилактики. Не менее важными условиями, которые определяют эффективность данной социальной технологии, оказываются также профессионализм субъекта влияния и комплексный подход их профилактического использования.

Библиографический список

Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 2009. 224 с.

Дробот Д. А., Митичева Т. И. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков из неблагополучных семей // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2016. № 1 (16). С. 32-36.

Казакова С. Г. Содержание деятельности социального педагога школы по профилактике девиантного поведения учащихся из неблагополучных семей // Евразийская педагогическая конференция: сборник статей II Международной научно-практической конференции / Под ред. Г.Ю. Гуляева. 2018. С. 46-50.

Цинченко Г. М. Социальная профилактика как технология социальной работы // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2010. № 4. С. 55-61.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК СПОСОБ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Надежда Алексеевна Котова

кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры управления и технологий образования государственного учреждения образования «Гомельский областной институт развития образования
e-mail: kaf-uito@yandex.ru

В статье раскрываются проблемы влияния образовательного менеджмента на улучшение качества предоставляемых услуг и формирования профессиональных отношений на принципах демократизации и гуманизма.

Ключевые слова: управление образованием, авторитарный стиль, современная системно-маркетинговая модель менеджмента, менеджер в образовании, гуманизация управленческих отношений, стандарт, сертификации, функционирование.

EDUCATIVE MANAGEMENT AS A METHOD OF HUMANIZATION OF EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

N.A. Kotova

Candidate of philosophy, docent, professor of the Department of management and technology of education, state Educational Establishment "Gomel Regional Institute for Development Education"
e-mail: kaf-uito@yandex.ru

Abstract. The impact of the educative management on improving the quality of services and developing of professional relationships which are based on the principles of democratization and humanism.

Key words: education management, the authoritarian style, modern system-marketing model of management, standard, certification, functioning.

Современное учреждение образования настоятельно требует наиболее эффективных форм управления педагогическими коллективами.

Управление в образовании – это взаимодействие субъектов управления системой образования в целях обеспечения стабильного режима ее функционирования, перевода в новое качественное состояние и выход в позицию развития.

Актуальной и вместе с тем сложной задачей является переход от авторитарно ориентированной системы управления к новейшей системно-маркетинговой модели менеджмента, основанной на общечеловеческих ценностях, самостоятельности педагогических работников, ориентации усилий руководства на развитие инициативы, творчества и энергии работников, маркетинг, инновации, инвестиции в стратегические сферы деятельности.

Главными принципами управления являются: демократизация и гуманизация, которые предполагают развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся, родителей. Гуманизация управления в образовании – это обращенность к личности, уважение достоинства человека и доверие ему.

Часто мы задаемся вопросом: почему результаты одного учреждения образования отличаются от результатов другого? Что является залогом успешной работы? Что следует изменить в деятельности руководителей и педагогических коллективов, чтобы создать атмосферу, в которой учреждение сможет развиваться и совершенствоваться?

Сознавая объективную необходимость изменений в системе образования, инициативные и думающие руководители должны постоянно учиться самостоятельно, оперативно модернизировать алгоритмы деятельности в виде управленческих концепций, программ, проектов, стратегий текущего и перспективного планирования, разрабатывать и осуществлять рациональные технологии менеджмента.

Связано это с тем, что стратегия социально-экономических преобразований в Республике Беларусь обусловила необходимость перехода к иным методам управления. Сегодня наиболее актуальным становится такой тип управления, который называется менеджментом.

Менеджмент – это социальное управление организацией. Во многих контекстах понятия «социальное управление» и «менеджмент» совпадают.

Менеджмент – это управление, базирующееся на человекоцентристском подходе, предполагающем не прямолинейное воздействие, а создание условий для комфортного сотрудничества руководителя и подчиненного в эффективном достижении целей совместной деятельности.

Управленец-менеджер в своей деятельности опирается на собственное уважение к людям и к нему самому, строит свои отношения с людьми в трудовой деятельности на основе доверия и сам, ориентируясь на успех, создает условия для его достижения всеми.

Гуманизация как основная функция управления персоналом отражает социальный характер менеджмента и роль человеческого фактора как субъекта.

В первую очередь, гуманизация управленческих отношений касается этики деятельности, природы и механизмов воздействия моральных норм как одних из сторон социальной деятельности человека, особой формы общественных отношений. Только гуманизация норм, средств, приемов ориентирует работника на сознательное, творческое выполнение работы, формируя тем самым стремление к конечному результату – сделать

качественнее, больше, быстрее.

Менеджмент призван обеспечить мобильность и конкурентоспособность организации на основе оперативного реагирования на изменения внешней среды.

Образование как социальный институт в условиях рыночных отношений превращается в сферу услуг. Соответственно, управление этой сферой также основывается на методах менеджмента, а руководитель учреждения образования выступает как менеджер в сфере образования.

Менеджмент образования по характеру его приоритетов относится к менеджменту некоммерческих организаций, ориентированному на обеспечение эффективной реализации уставных целей учреждения образования [Абчук 2005].

Современное управление образованием представляет собой коллективную многофункциональную деятельность, и, чтобы быть эффективным, оно должно стать технологичным, системным.

Таким образом, основная задача менеджмента учреждения образования или деятельности менеджера в сфере образования состоит в том, чтобы «обеспечить совместную работу людей через единые цели и общие ценности, сформировав наиболее подходящую структуру организации, обеспечивая такие условия для обучения и повышения квалификации, которые позволяют им эффективно выполнять свои обязанности и своевременно реагировать на изменения производственной среды» [Друкер 2004: 20].

Конкурентоспособность и возрастающий уровень требований к качеству в сфере образовательных услуг потребовал ускоренного темпа совершенствования профессиональной подготовки тех, кого мы называем носителями знаний – специалистов института развития образования. Их профессионализм должен быть на самом высоком уровне, поскольку оказывать стимулирующее воздействие на совершенствование профессионализма педагогов способен лишь профессионал высокого уровня, умеющий оказывать качественные образовательные услуги.

В соответствии с этим в 2011 году в Гомельском областном институте развития образования была разработана и внедрена система менеджмента качества в соответствии с СТБ IS02001-2009.

Система управления качеством базируется на стандартизации – деятельности по установлению стандартов. Стандарт – это нормы, правила и характеристики, которые регламентируют деятельность в определенной сфере, поскольку оформлены в виде нормативных документов и имеют юридическую силу. Другими словами, стандарты – это документы, которые определяют основные требования к качеству продукции (услуг).

Для обеспечения стабильности качества услуг служит система сертификации, которая является дополнительной к системе стандартизации. Если стандарты характеризуют продукцию с позиций должного, то есть какой должна быть продукция, каким требованиям она должна удовлетворять, то сертификация – процедура, которая определяет и фиксирует соответствие

качества продукции установленным требованиям – стандартам.

Основным документом стала Политика в области качества. Она определила цель построения и функционирования СМК.

Разработка Политики института в области качества стала значимым этапом, поскольку сотрудники не только участвовали в подготовке этих документов, но и научились их понимать и принимать. Когда это произошло, следующие этапы работы протекали активно, без напряжения, и все возникающие трудности решались быстро в рабочем порядке. Одновременно пришло понимание того, что все документы, которые разрабатываются в рамках функционирования системы менеджмента качества, необходимы для совершенствования работы каждого, так как они устанавливают целесообразный порядок, последовательность деятельности, формируют требования и критерии оценки.

Значимость СМК для института очевидна. Она способствует упорядочению, оптимизации его деятельности, а значит, и улучшению ее качества. Внедрение СМК позволило добиться определенности звеньев «поставщик – потребитель», снижения коммуникационных барьеров, ускорения процессов принятия и реализации процессов, всестороннего анализа проблем, адресности, полноты, своевременности передачи информации и документации за счет ликвидации лишних звеньев и минимизации потерь, а в целом – повышения гибкости и прозрачности управления институтом.

Функционирование СМК института в течение последних четырех лет способствовало тому, что из сферы, работавшей на поддержание определенного уровня системы образования области, деятельность института превратилась в сферу, направленную на развитие образования.

Сегодня деятельность коллектива института – это целостная система, включающая курсовой и межкурсовой периоды, научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность, информационно-аналитическую, прогностическую, консультативную, экспертную функции.

Учебно-методическая подготовка учителей становится более гибкой и мобильной. Она организуется в соответствии с комплексом учебно-планирующей документации.

Инновационные подходы в планировании и организации учебного процесса позволили перевести его из режима функционирования в режим проектно-целевого управления его функционированием и развитием. В этом случае в управление учебным процессом вовлекается весь коллектив, что обеспечивает согласованность действий, демократизацию отношений и удовлетворенность результатами совместной деятельности.

Технология повышения квалификации строится на основе соединения двух процессов: повышения квалификации и проектирования. Такая организация учебной работы обеспечивает и тесную связь с профессионально педагогической деятельностью, что соответствует принципу контекстности обучения. Предметом деятельности курсантов является собственная практика работы по реализации программы, целью – преобразование ее на основе

овладения процедурой проектирования деятельности.

Наиболее актуальным и значимым для системы повышения квалификации является ее опережающий характер. Педагоги знакомятся с нововведением еще до непосредственного внедрения его в практику образовательных учреждений, получая соответствующее методическое сопровождение. Это требует тесного взаимодействия системы повышения квалификации с учеными-разработчиками, авторскими коллективами. Создатели учебников и программ активно участвуют в учебном процессе. Впоследствии учителя, прошедшие подготовку «с опережением», как правило, становятся не только сторонниками, но и активными пропагандистами, разъясняющими суть вводимого новшества в своих педагогических коллективах и подготавливающими тем самым общественное педагогическое мнение.

Таким образом, создание и внедрение СМК института способствовало повышению мотивации и укреплению ответственности сотрудников за качество результатов своего труда, совершенствованию профессионализма как сотрудников института, так и кадров образования регионов области, позволило выстраивать их отношения по принципам демократизации и гуманизма.

Библиографический список

Абчук В. А. Теоретические основы современного менеджмента // Управление: социально-философские проблемы методологии и практики. СПб.: Книжный дом, 2005. С. 270-333.

Беляцкая Т. Н. Управление качеством: пособие. Минск: БГЭУ, 2009. 282 с.

Гинчук В. В., Пальчик Г. В., Худенко Л. А. Оценка качества общего среднего образования в Республике Беларусь // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 61-74.

Друкер П. Ф. Энциклопедия менеджмента. М., 2004. 432 с.

Ефимчик С. Е. Основы менеджмента. Минск: Информпресс, 2003. 87 с.

Карпенко С. И. Менеджмент качества: учебник. Минск: Асвета, 2006. 212 с.

Эффективный школьный менеджмент: пособие для директоров школ. Минск: Тонпик, 2006. 448 с.

ТК РБ 4.2-МР-18-2003. Методические рекомендации по организации и проведению работ по созданию систем менеджмента качества на соответствие требованиям СТБ 9001-2001. Минск: Госстандарт РБ, 2003.

ОСНОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РОДИТЕЛЕЙ С ПЕДАГОГАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Гершечевна Евдокимова

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, факультет психологии, Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: a1-ero@yandex.ru

Екатерина Павловна Метлева

магистрант кафедры педагогики, факультет психологии, Саратовский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: katythebest@mail.ru

В статье обосновывается два вида взаимодействия педагогов и родителей в условиях дополнительного образования в зависимости от степени их вовлеченности. Показано, что в случае «наставничества» педагог может передавать заинтересованным родителям информацию, необходимую для развития языковых способностей ребенка при овладении им иностранного языка. В том случае, когда взаимодействие выстраивается как «обмен мнениями», педагог и родители совместно принимают решение о способах развития ребенка.

Для вовлечения родителей и учащихся в процесс овладения иностранным языком предложены авторские анкеты, построенные с учетом когнитивного стиля обучения.

Ключевые слова: стиль взаимодействия педагогов и родителей, языковые способности, дополнительное образование.

Evdokimova Elena Gerchechevna

kand. PED. science, associate Professor, associate Professor of pedagogy, faculty of
psychology, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky
e-mail a1-ero@yandex.ru

Metleva Ekaterina Pavlovna

master's student of the Department of pedagogy, faculty of psychology, Saratov state
University named after N. G. Chernyshevsky
E-mail katythebest@mail.ru

Abstract. The article substantiates two types of interaction between teachers and parents in terms of additional education, depending on the degree of their involvement. It is shown that in the case of "mentoring" the teacher can transmit information to interested parents necessary for the development of the child's language skills in mastering a foreign language. In the case where the interaction is built as an "exchange of views", teachers and parents together decide on ways to develop the child.

In order to involve parents and students in the process of mastering a foreign language, author's questionnaires are proposed, which are built taking into account the cognitive style of teaching.

Key words: style of interaction between teachers and parents, language skills, additional education.

Среди характеристик современной социальной ситуации развития отмечается недостаточное развитие коммуникативной сферы, а также познавательной самостоятельности учащихся [Фельдштейн 2012]. Одним из путей решения данного вопроса считается индивидуальный подход к учащимся, реализуемый в гармонии формального и неформального (дополнительного) образования.

В новом образовательном стандарте делается акцент на разработке образовательных траекторий, объединяющих требования основной программы и запросы, связанные с индивидуальными особенностями учащихся. Применительно к дополнительному образованию, основным предназначением которого является удовлетворение меняющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, индивидуальный подход реализуется на основе запроса, поступающего от учащихся. Сближение данных видов образования позволяет гармонизировать процессы социализации, познавательного и личностного развития учащихся, связанных с обучением и коммуникативными практиками.

Если в общеобразовательном учреждении учащиеся получают возможность развивать свои способности в русле образовательной программы, в той группе и с теми педагогами, которую определяет школа, то в сфере дополнительного образования появляется возможность выбора ими направления развития, тех педагогов и группы, с которыми предстоит взаимодействие.

Основанием, определяющим необходимость и возможность взаимодействия педагогов, родителей и учащихся как субъектов образования (как формального, так и неформального, например, в дополнительном образовании (далее ДО)), выступает единство их общественной функции [Федеральный закон «Об образовании»].

Таким образом, оптимальная реализация индивидуального подхода в образовании предполагает единство усилий всех субъектов образовательного процесса.

Однако практика показывает, что индивидуальный подход в дополнительном образовании реализуется не всегда. Например, нами выявлено, что зачастую при организации обучения иностранным языкам в ДО педагоги не учитывают запросы родителей, так же как не получают нужного внимания индивидуальные способности учащихся.

Порой учащиеся принимают решение об участии в ДО не самостоятельно, а совместно с родителями, или под их контролем, или по их выбору, при этом интересы, способности, интересы и запросы детей не принимаются во внимание. В литературе подчеркивается, что зачастую детские интересы не учитываются, а заменяются взрослыми запросами к педагогам ДО, что объясняется стремлением родителей подготовить детей к усложняющимся условиям жизни за счет освоения ими техник письма, счета, иностранного языка [Копейкина, Белякова 2017; Самохвалова, Румянцев 2017].

Следствием данного положения дел авторы видят снижение возраста появления детской самостоятельности и повышение интенсивности учебной нагрузки, противоречащей возможностям детей. В качестве причины недостаточного участия родителей в разработке совместного с педагогом образовательного маршрута определена слабая осведомленность об индивидуальных особенностях ребенка. Кроме того, особенностью родительского воспитания считается отсутствие методического опыта.

Таким образом, имеется противоречие между возможностями, которые заложены в ДО, и недостаточностью условий их осуществления на практике. В таком случае возникает вопрос о путях восстановления согласия педагогов, детей и родителей в обеспечении индивидуального подхода в условиях ДО. Для поиска ответов на данный вопрос рассмотрим возможные пути взаимодействия педагогов и родителей, способствующие учету индивидуальных способностей учащихся, их запросов и интересов. В нашем рассмотрении в зависимости от вида взаимодействия находится и способ подачи информации об индивидуальных особенностях учащихся; кроме того, вовлеченности детей и родителей в процесс освоения иностранного языка в условиях ДО может помочь беседа на основе анкет, направленных на ознакомление с их потребностями и ограничениями.

В качестве внутреннего фактора, побуждающего всех субъектов дополнительного образования к взаимодействию, можно выделить заинтересованность педагогов ДО в помощи родителям при определении характера общего развития и специфики учебной деятельности детей. Для решения данной задачи разработана система психодиагностики, позволяющей на начальном этапе обращения родителей в ДО определить приоритетные для развития их детей направления и разработать этапы адаптивного периода [Копейкина, Белякова 2017: 31].

Указанная модель взаимодействия педагогов и родителей основана на предположении о заинтересованности родителей в данном виде взаимодействия и направлена на восполнение недостаточности методических знаний родителей об организации процесса развития. Данный вид взаимодействия нами обозначен как *«наставничество»* на основе того, что педагог ДО направляет действия родителей, выявляет особенности детей и помогает родителям принимать основные решения по развитию его способностей.

В том случае, когда родители выстраивают *«параллельную линию воспитания»*, то есть проявляют заинтересованность в развитии способностей своего ребенка, но не стремятся к сотрудничеству с педагогами ДО, данное взаимодействие осуществляется не в виде наставничества, а в виде *«обмена мнениями»* по поводу успешности того или иного метода/приема применительно к данному ученику. В таком случае педагог и родитель выступают на равных в процессе развития способностей ребенка: родитель может спросить совета у педагога, а может и сам предложить собственное видение для решения вопросов конкретной ситуации.

Представление о разных видах обращения за информацией об индивидуальных особенностях учащихся между педагогом и родителями обретает особую значимость, когда речь идет о педагогическом взаимодействии в процессе дополнительного изучения учащимися иностранного языка, основанного на развитии языковых способностей в коммуникативных практиках. В ситуации «наставничества» родители готовы к тому, что в домашней обстановке будут продолжать обеспечивать развитие языковых способностей ребенка на основе информации о путях работы, методах и приемах, полученной от педагога.

В случае взаимодействия как «обмена мнениями» родители наряду с педагогом вовлечены в осознание индивидуальных особенностей своего ребенка и готовы к сотрудничеству с педагогом по поводу способов их развития.

Известно, что развитие языковых способностей требует обращения как к логическим способностям человека, так и к его коммуникативным способностям, а также мотивации к их развитию, что основывается на всех основных видах взаимодействия ребенка с другими людьми, связанных с речевой деятельностью.

Основанием для реализации индивидуального подхода при изучении иностранного языка выступают следующие показатели.

1. Определение, к какой группе относится ученик: ориентирован он прежде всего на анализ или относится к тем, кто ориентирован на память при изучении языка.

Те учащиеся, которые ориентированы на анализ, опираются на правила, которые образуют формальный аспект языка. Их представления о языке прогрессивно усложняются. Учащиеся, которые осваивают язык на основе мнемонических способностей, хранят в памяти значительный запас образцов для коммуникации. Для данной группы учащихся сложность материала менее важна, чем его доступность.

Сочетание данных способностей позволяет выделить следующие варианты (или *профили способностей учащихся*): высокий уровень развития памяти и аналитических способностей, высокий уровень развития памяти и низкий уровень аналитических способностей, низкий уровень развития памяти и высокий уровень аналитических способностей. Внимательные и заинтересованные родители могут определить наличие данных профилей у своего ребенка до начала занятий в ДО, что позволит принять обоснованность последующих рекомендаций педагога или организовать с ним обмен мнениями.

2. Кроме профиля языковых способностей индивидуальный подход к учащимся может выстраиваться на основе особенностей их когнитивного стиля, или познавательных предпочтений, что зачастую осознается как предпочтительный способ восприятия и хранения информации (то, как именно человеку нравится учиться) [Холодная 2004; Сергеев 2010; Keefe 1997]. В качестве основных особенностей выступают *аналитический склад* ума, когда главное внимание уделено разбору проблемы на составляющие элементы, и

холистический, когда учащиеся предпочитают рассматривать проблему целиком, ценят пример, контекст изложения. «Аналитикам» удастся глубже рассмотреть проблему, выявить ее взаимосвязи, но сложно удаётся общение в группе. «Холистики» предпочитают разбирать не абстрактную, а конкретную ситуацию, что удаётся сделать в коммуникации по рассматриваемым вопросам.

Данные характеристики являются достаточно наглядными, что позволяет родителям выявить их у ребенка на самых ранних этапах развития. Однако, даже имея представление об индивидуальных особенностях детей, не каждый родитель готов их учитывать, принимая их за строптивость или неразвитость общих способностей. В таком случае педагог может обратить внимание родителя на преимущества имеющихся у ребенка индивидуальных особенностей, описать те задачи, которые ему под силу. Такое взаимодействие, основанное на совместных усилиях взрослых, способствует тому, что ученик сможет расширять репертуар применения способов познавательной работы в зависимости от задачи.

Для того, чтобы выявить основные установки родителей в предстоящем взаимодействии разработана анкета №1 .

Анкета №1

1. Каковы ваши ожидания от занятия: получение дополнительных знаний; развитие способностей; позитивное отношение к другой культуре (подчеркните); другое _____.

2. Какие трудности испытывал ваш ребенок при изучении иностранного языка (может испытывать)?

3. Каковы ваши пожелания относительно содержания, процесса и объема работы?

Для ознакомления с индивидуальными особенностями учащихся предложена анкета №2.

Анкета №2

Каковы индивидуальные особенности в учебной работе вашего ребенка?

1. Мотивация в изучении иностранного языка основана:

- на его интересах в _____;
- на основе ваших интересах в углублении его знаний _____;
- на основе его стремления находится в группе сверстников или друзей _____;
- на основании его стремления соответствовать ожиданиям взрослых _____,
- другое _____.

2. Темп работы: высокий/низкий/средний.

3. Уровень усидчивости: высокий/низкий/средний.

4. Особенности реагирования на оценивание; на трудности _____.

5. Особенности памяти _____.

Для знакомства с индивидуальными особенностями учения самих детей предложена анкета №3.

Анкета №3

1. Тебе нравится общаться с другими людьми, узнавать их мир?
2. Как ты думаешь, что произойдет, когда ты станешь учить иностранный язык?
3. С кем бы ты хотел учить иностранный язык?
4. Что тебе хотелось бы узнать на наших занятиях?
5. Что ты уже знаешь по данному предмету?
6. Каким образом тебе удастся учить язык лучше всего : запоминать стихи и песни, смотреть фильмы(мультфильмы), читать о жизни людей и животных, решать загадки другого языка, больше играть ?
7. Задумываешься ли ты о том, как достичь успехов в изучении иностранного языка?
8. Что тебя больше всего интересует?

Применение педагогом бесед на основе разработанных анкет позволило выявить разные типы взаимодействия педагога с учащимися и их родителями, повысить заинтересованность в процессе взаимодействия, что обосновывает разработку вариантов путей налаживания взаимодействия в условиях ДО.

Таким образом, определение установок родителей на характер взаимодействия с педагогом в дополнительном образовании позволяет приблизиться к реализации индивидуального подхода к учащимся при обучении иностранного языка в ДО. Поскольку, кроме взаимодействия педагогов с родителями, на реализацию индивидуального подхода оказывает влияние и вовлеченность самих учащихся, важно обеспечить данную вовлеченность на основе их собственного осмысления своего стремления к изучению языков, чему способствует проведение предварительного анкетирования, позволяющее также определить возможные препятствия в данном процессе и способы их преодоления.

Библиографический список

Копейкина Н. Б., Белякова Н. В. Организация взаимодействия с родителями обучающихся Центра дополнительного образования детей в рамках реализации личностно- ориентированной модели // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2017. № 2. С. 22-35 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodei-stviya-s-roditelyami-obuchayuschih-sya-tsentra-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-v-ramkah-realizatsii> (дата обращения: 01.02.2019).

Самохвалова А. Г., Румянцев Ю. В. Степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций и пути оптимизации взаимодействия семьи и школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stepen-udovletvorennosti-roditeley-vospitatelnoy-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsiy-i-puti-optimizatsii-vzaimodeiya-semyi-i-shkoly>

deyatelnostyu-obrazovatelnyh-organizatsiy-i-puti-optimizatsii-vzaimodeystviya-semi (дата обращения: 07.02.2019).

Сергеев Ф. С. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили [Электронный ресурс]. URL: http://iedtech.ru/files/journal/2010/4/4_2010_28-39.pdf (дата обращения: 01.02.2019).

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 25.12.2018 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 26.01.2019).

Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskiy-fenomen> (дата обращения: 07.02.2019).

Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер. 2004. 384 с.

Keefe J.W. Learning styles: An overview // NASSP's Student learning styles. Diagnosing prescribing programs. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1979.

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО» ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНГ РФ

Алексей Михайлович Башлыков

адъютант Саратовского военного Краснознамённого ордена Жукова института войск
национальной гвардии Российской Федерации
e-mail: bashlikov_alex@mail.ru

В статье с позиций современных научных подходов рассмотрен процесс развития понятия «качество», которое в итоге определено как состояние внутренних свойств объектов (предметов), раскрываемых способом сопоставления между собой, удовлетворяющее предъявляемым к нему требованиями, характеризующее соответствующей степенью (уровнем), и оцениваемое по отражению качества их жизнедеятельности. Установлено значение этого развития для профессиональной подготовки курсантов военных ВУЗов ВНГ РФ, обуславливающееся таким состоянием ее организации, которое будет соответствовать предъявляемым требованиям ФГОС 3++, квалификационным требованиям, ведомственным приказам и внутренним руководящим документам образовательной организации и отражаться на достижении его результата.

Ключевые слова: качество, профессиональная подготовка, войска национальной гвардии.

THE VALUE OF THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF “QUALITY” FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES OF THE VNG RF

Bashlykov Alexey Mihaylovich

adjunct Saratov military the red banner order of Zhukov Institute of the national guard of the
Russian Federation
e-mail: bashlikov_alex@mail.ru

Abstract. The article describes the development of the concept of "quality" from the standpoint of modern scientific approaches, which is ultimately defined as the state of the internal properties of objects (objects) disclosed by the comparison method, satisfying the requirements imposed on it, characterized by the corresponding degree (level), and evaluated by reflect the quality of their livelihoods. It also established the significance of this development for the professional training of cadets of military universities of the VNG RF due to the state of its organization, which will meet the requirements of the FGOS 3++, qualification requirements, departmental orders and internal guidelines of the educational organization, and is reflected in the achievement of its result.

Keywords: Quality, professional training, national guard troops.

В настоящее время профессиональная подготовка курсантов военных образовательных организаций высшего профессионального образования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее курсантов военных ВУЗов ВНГ РФ) имеет довольно тесное соотношение с понятием «качество». Мы неоднократно произносим выражение «качество профессиональной подготовки», но, к сожалению, не всегда задумываемся о том, что оно под собой подразумевает.

Целью нашего исследования является раскрыть значение понятия «качество» для профессиональной подготовки курсантов военных ВУЗов ВНГ РФ с позиций современных научных подходов.

Качество, в своей сущности, понятие многогранное. Исследованием проблем качества занимались многие специалисты в областях экономики, менеджменте, товароведения, биологии, этнологии и других наук. Рассмотрим их подробнее.

Первым в истории подходом к определению понятия «качество» принято считать философский. Качество в философии, как категория, объединяет в себе все существенные и устойчивые свойства и характеристики объекта или предмета. Считается, что впервые, еще в III в. до н.э., исследованием качества занимался Аристотель. Вследствие проведенного им анализа свойств отдельных предметов и явлений утвердилась концепция того, что эти свойства и являются качеством этих предметов и явлений. Он представлял себе качество как систему, которая характеризуется динамичностью и атрибутивным толкованием.

В его научном подходе уже в то время:

- лапидарно проведены исследования сущности качества;
- предложен вариант его классификации;
- определены базисные принципы, основным из которых является принцип целостности;
- сформулировано представление о степенной культуре качества объекта материи.

Аристотель подразделяет качество на четыре категории: устойчивое, преходящее, претерпеваемое и качество-очертание. Первые две категории, представляют собой две составляющие одного целого, они как «лето и зима», «черное и белое», которым преемственны противоположные свойства динамичности и статичности, способные колебаться и изменяться.

Претерпеваемое, как категория качества, основано на ощущении как способности человека, качество-очертание – на его восприятии внешнего мира [Ян Мак-Грил 1999: 49-57].

В немецкой классической философии XIX века качество вошло в область исследования многих знаменитых ученых того времени: Э. Кант обосновал понятие качества как «вещи для себя», «вещи для нас», сумел создать формулу понимания перехода от потенциального качества к реальному. Ф. Гегель дал философское определение понятию «качества», заключающееся в определении его «в первую очередь как тождественной с бытием определенности, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество» [Гегель 1971: 632]. Он продолжил начатое Аристотелем развитие учения о качестве на основе категориальной системы. Итогом его достижений стал закон перехода количества в качество, на основании которого сформулировано понятие качества как внутреннего количества.

По мнению О. С. Шибковой, проводившей исследования когниолингвистической концепции качества, «эти категории установились на основе анализа семантики имени в тесной связи с вещным миром и анализом самих имен древнегреческого языка» [Шибкова 2006: 46]. Она устанавливает тот факт, что качество долгое время не имело своего собственного имени, а выражалось другими лексемами в значении материального объекта (вещи).

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе своего исторического развития качество постигалось человеком как сравнение одного предмета с другим, а предметы получали свою качественную оценку на основании сравнения с аналогичными, соответствующей группы. При этом особое внимание обращаем на определение характеристики качества как с помощью органов чувств, так и в качестве конечного результата взаимодействия с этими предметами. Итогом является то, что качество предмета основывается как на его внутренних свойствах, так и на особенностях их включения в социальное существование человека.

Современным подходом в развитии теории качества, можно считать концепцию «всеобщего управления качеством» (TQM), в которой особое внимание уделяется высшему руководству. Американские ученые Деминг М. Джуран и Джозеф М. Джуран внесли существенный вклад в ее развитие, дали определение качеству как «пригодности для пользователя» [Гиссин 2003: 57-58].

На одной линии с теорией «всеобщего управления качеством» существует понятие всеобщего его контроля (TQC), введенное в науку доктором А. Фейгенбаумом в 1951 году. Концептуальная основа его теории состоит в решении проблемы качества продукции и ее цены в зависимости от выгоды потребителей, производителей и людей, реализующих ее по мере улучшения своего жизненного уровня, введением системы всеобщего контроля [Фейгенбаум 1986: 472].

С позиций производственных отношений, развитие теории качества основано на серии международных стандартов ISO 9000, которые содержат

термины и определения, основные принципы менеджмента качества, требования к системе менеджмента качества организаций и предприятий, а также руководство по достижению устойчивого успеха [Аристов 2006: 240].

С нашей точки зрения, она создает модель системы качества, управляющую совокупностью процессов, взаимодействующих между собой.

При этом, если рассмотреть каждый процесс как систему с четко представленным результатом:

- из процесса достаточно точно выделяется и исследуется его начальный этап и итоговый предел;
- фиксируется взаимосвязь текущего процесса с функциями организации;
- при построении структуры процесса выявляется необходимость установления возможности его ресурса;
- при управлении процессом возникает необходимость определять права и обязанности, долю ответственности за его управляемость.

Серия международных стандартов, как основа теории эффективного управления, актуальна для организаций, которые используют ее достижения на практике. При этом целью их создания является повышение эффективности и совершенствования качества. В нашем понимании основой стандартов является обобщение результатов достижения науки и техники и фактическое применение их на производственной основе предприятий во всем мире, и тем самым выполнение функции вектора для осуществления их деятельности.

Проведенный анализ развития формулировок понятия «качество» на основе системы данных международных стандартов показывает, что в 1994 году, когда было проведено уточнение этого понятия, по сравнению с 1986 годом, оно определялось «как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленным и предполагаемым потребностям». По версии стандарта ISO 9000:2000, «качество – это степень выполнения требований совокупностью собственных характеристик» [ISO 9000:2000: 5].

В версии стандарта ISO 9000:2015 качество выражается как способность удовлетворять запросы потребителей методом преднамеренного или непреднамеренного влияния на соответствующие заинтересованные стороны [ISO 9000:2015: 53].

Проведя детальный анализ этих понятий, можно отметить, что в определении 1994 года выделяется слово «объект», который способен удовлетворить требования потребителей, а качество является совокупностью его свойств. В современной трактовке определения, выделение «объекта» опускается, мы видим, что его функцию возложили на само понятие «качество», с той поправкой, что оно должно само этими способностями обладать. И в первом, и в третьем случае акцент делается на удовлетворение потребностей потребителя, отличие состоит только в выбираемом методе организации этого процесса, что нельзя сказать о трактовке понятия 2000 года, где качество выражается в совершенно ином виде, как показатель (степень)

выполнения требований, то есть здесь уже ключевую роль играет слово выполнить, а не удовлетворить.

По мнению М. М. Поташника, проводившего исследования проблем управления качеством образования, философский подход не дает нам возможности оценки его качества. Продуктивным, он считает, производственный подход, в котором выделяет две методики оценки качества, по процессу и результату, при этом эффективность управления качеством преимущественно оценивается по результату образовательного процесса [Поташник 2002: 352].

В этом нам хотелось бы согласиться с ученым, так как, по нашему мнению, при оценке уровня управления качеством профессиональной подготовки курсантов военных ВУЗов ВНГ РФ основным показателем, определяющим ее, будет являться их готовность к осуществлению своей будущей профессиональной деятельности.

При этом у нас возникает вопрос, на основании чего определяется эта готовность или, иначе говоря, результат? М. М. Поташник подчеркивает, что результат и качество – это две взаимосвязанные, но не тождественные категории. Автор считает, что результаты – это образовательный компонент, без которых невозможно определить качество. То есть, определив степень готовности, мы сможем узнать, насколько результативно проходил процесс управления качеством профессиональной подготовки. Если в обучении этим результатом являются условия выполнения Федерального государственного образовательного стандарта, то в профессиональной подготовке при определении готовности необходимо оценивать соответствие уровня усвоения изучаемого материала, сформированности психологических и профессиональных качеств личности устанавливаемым целям.

В нашем исследовании мы, рассмотрев современные научные подходы, выделив общее, раскрыв характерные черты развития качества, хотели бы определить его как состояние внутренних свойств объектов (предметов), раскрываемых способом сопоставления между собой, удовлетворяющее предъявляемым к нему требованиям, характеризующее соответствующей степенью (уровнем) и оцениваемое по отражению в жизнедеятельности.

Отсюда следует, что качество процесса профессиональной подготовки курсантов военных ВУЗов ВНГ РФ обуславливается таким состоянием ее организации, которое будет соответствовать предъявляемым требованиям ФГОС 3 ++, квалификационным требованиям, ведомственным приказам и внутренним руководящим документам военного ВУЗА и отражаться в достижении его результата.

Библиографический список

Аристов О. В. Управление качеством: учеб. пособие для вузов. М.: ИНФРА-М, 2006. 240 с.

Аристотель. Кант / Великие мыслители запада / под ред. Яна Мак- Грила. М.: 1999. С. 49-57.

Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: в 2 т. М., 1971. Т.2. 632 с.

Гиссин В. И. Управление качеством. М.: Ростов-на-Дону: МарТ, 2003. 400 с.

Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах). М.: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.

Фейгенбаум А. Контроль качества продукции. М.: Экономика, 1986. 472 с.

Шибкова О. С. Когниолингвистическая концепция категории качество: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. Ставрополь, 2006. 46 с.

ISO 9000:2000, Quality Management systems - Fundamentals and vocabulary. Международный стандарт: Система менеджмента качества. Основные положения. М., 2001. 31 с.

ISO 9000: 2015, Quality Management systems - Fundamentals and vocabulary. Международный стандарт: Система менеджмента качества. Основные положения. М., 2015. 53 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Дмитрий Алексеевич Шакин

адъюнкт 1-го курса очного обучения ФГКВООУ ВО «Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

e-mail: shakin1982@inbox.ru

В статье приводятся исследования сущности военно-профессионального мировоззрения, начиная с философского понимания мировоззрения вообще и заканчивая формированием военно-профессионального мировоззрения в ходе педагогического процесса. Также в статье представлены критерии его сформированности.

Ключевые слова: мировоззрение, формирование мировоззрения, профессиональное мировоззрение, военно-профессиональное мировоззрение.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE NATURE OF MILITARY PROFESSIONAL IDEOLOGY

D. A. Shakin

adjunct of the 1st course of full-time training of the Saratov military red banner Institute of the national guard of the Russian Federation»

e-mail: shakin1982@inbox.ru

The article presents the study of the essence of military-professional worldview, starting with a philosophical understanding of the worldview in General and ending with the formation of military-professional worldview in the pedagogical process. The article also presents the criteria of its formation.

Keywords: Outlook, formation Outlook, professional Outlook, professional military Outlook.

Исследование основ военно-профессионального мировоззрения, думается, необходимо начать с понимания мировоззрения как такового вообще. Говоря о самом понятии мировоззрения, надо сказать, что оно составляет необходимую составную часть сознания человека. В качестве таковой оно

включает в себя познавательный, ценностный и поведенческий элементы. Обычно его определяют как систему убеждений человека и его отношений к миру.

Мировоззрение – понятие, широко используемое в такой дисциплине, как философия. Примером можно назвать учебник под редакцией Е.А. Прониной [Философия 2011: 9]. В нем она понимает под мировоззрением определенную систему взглядов на понимание мира человеком и места человека в нем, а также его жизненную позицию. С Е.А. Прониной согласны другие авторы, считая, что мировоззрение представляет собой общий взгляд на мир и место человека в нем, основы понимания мира и себя в нем.

Другой исследователь мировоззрения, Белый А., считает, что мировоззрение определяется смыслом [Белый 2019]. При этом под мировоззрением он понимает индивидуальную картину, состоящую из частных общностей. Мировоззрение согласуется с жизнью. Он считает, что мировоззрение определяется самосознанием человека. При этом мировоззрение воспринимается как «гносеологически оправданное творчество самсознающего».

В учебнике П. Алексеева, А. Панина [Алексеев 2003: 12], определение мировоззрения как такового нет. Оно исследуется лишь в рамках философии как мировоззрения. При этом авторы учебника понимают мировоззрение как систему, совокупность взглядов человека на мир, на его отношение к нему.

Выделяя философию как мировоззрение, авторы учебника выделяют также такие виды мировоззрения, как религиозное, мифологическое, художественное, обыденное и натуралистское. Не объясняя их суть, они лишь объясняют отличие философского мировоззрения от всех остальных видов мировоззрения, полагая, что это отличие состоит в том, что философское мировоззрение имеет отношение к научной области сознания общества. Философскому мировоззрению свойственны размышления на тему: «человек-мир».

Зачастую, не определяя мировоззрение, как понятие, его соотносят с философией, считая, что философию можно представить как форму мировоззренческого сознания. При этом, исходя из его понимания сознания, мировоззрение можно представить как представление человека об окружающем его мире и о себе самом. Выделяют следующие виды мировоззрения: философское, мифологическое, религиозное.

Профессиональное мировоззрение представляет собой систему принципов, знаний, ориентаций, убеждений и оценок специального характера, которые оказывают влияние на становление индивида на профессиональном уровне, способствуют формированию у него готовности к обучению, самоорганизации и повышают его конкурентоспособность на рынке труда.

В «Киберпедии» профессиональное мировоззрение связывают с особенностями полученного образования.

Исследования профессионального мировоззрения обычно представляют собой его понимание как системы взглядов на мир, а фактором, который

образует данную систему считаются социальные ценности конкретной профессии. При этом, в структуру мировоззрения входят следующие компоненты: познавательный, ценностно-нормативный, практический и эмоционально-волевой.

Исследования профессионального мировоззрения педагогов-психологов, дают возможность обозначить профессиональное мировоззрение как мировоззрение, которое имеет практическую направленность - на осуществление ими профессиональной деятельности.

Понимая профессиональное мировоззрение как одно из типов мировоззрения личности, его ставят в один ряд с житейским мировоззрением, мировоззрением религиозным, научным.

Исследуя сформированность профессионального мировоззрения будущих военных специалистов, С.Г. Гаврилова и С.В. Манецкая [Гаврилова 2015], предлагают следующее определение профессионального мировоззрения. Они понимают под ним «интегративную систему профессиональных качеств миропонимания и мировосприятия специалиста», формирование которой происходит под влиянием полученных в вузе знаний о профессии, а также опыта практической деятельности по данному профессиональному профилю.

Согласно их мнению, структуру профессионального мировоззрения военного специалиста можно представить в виде следующих составляющих: ценностно-нормативной, познавательной, операциональной, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивной.

При этом, познавательный компонент включает в себя достижения науки, связанные с применением их в ходе боевых операций и военного дела.

Ценностно-нормативный компонент определяет профессиональные, личностные и социальные ценности данного индивида как военного специалиста.

К эмоционально-волевому компоненту авторы относят самосознание, самоконтроль, «управление отношениями и социальную чуткость».

Операциональный компонент представляет собой сумму всех навыков и умений данного специалиста в его профессиональной деятельности, возможности их применять в ходе выполнения профессиональных задач.

Оценочно-рефлексивный компонент определяет значимость данного специалиста и необходимость его реализации в данной профессиональной сфере.

Определяя профессиональное мировоззрение офицера внутренних войск (теперь национальной гвардии РФ- прим. автора), Д.Ю. Тарасов считает, что его основой являются ценностные ориентации, которые отражают нравственный облик профессии [Тарасов 2015: 185].

На наш взгляд, определение военно-профессионального мировоззрения вытекает из того, что понятие военное мировоззрение применяется относительно мировоззрения, связанного с такой профессиональной средой, как военная среда. В этом случае военно-профессиональное мировоззрение можно

представить как взгляд военнослужащего на мир и поведение военнослужащего в нем, его жизненную позицию на место в нем данного военнослужащего.

Военное мировоззрение – это мировоззрение профессиональное. Это значит, что его понимание должно основываться и на понятии военной службы, как рода профессиональной деятельности, основой которой является защита Отечества.

Военная служба представляет собой особый род человеческой деятельности, имеющая в своей основе защиту Отечества, поэтому являющаяся социально значимой. Защита Отечества военнослужащими всегда соотносилась с почетной ролью военнослужащих как специалистов в обществе. Профессия военнослужащего всегда котировалась. Такое отношение к данной профессии в обществе дает нам право говорить об особой роли военнослужащих и, соответственно, об особом понимании их военно-профессионального мировоззрения, ведь, как мы уже говорили, мировоззрение представляет собой не только внутренне отношение человека к самому себе в рамках данной профессии, но и отношение общества к роли этого человека как профессионального специалиста.

В литературе определяют структуру профессионального мировоззрения военного специалиста как совокупность следующих компонентов: познавательный компонент, ценностно-нормативный компонент, операциональный компонент, эмоционально-волевой компонент, оценочно-рефлексивный компонент. В то же время считаем, что одним из основных является ценностно-нормативный компонент, поскольку именно ценностные ориентации военнослужащего отражают нравственный облик профессии военного.

Рассмотрим, из чего складывается отношение военнослужащего к самому себе, как представителю военной профессии с определенным набором социально значимых для нее личностных и профессиональных качеств.

Во-первых, как представитель воинской профессии, военнослужащий должен представлять себя как человека с высокими нравственными качествами. При этом обычно к общим нравственным качествам относятся такие качества, как: верность Отечеству; гражданственность; патриотизм; гуманность; общую культуру личности, признание ее суверенности, личную ответственность, самоконтроль, честность, требовательность к самому себе, самообладание, принципиальность и др. Специфическими личностными качествами в литературе называют трудолюбие, скромность, великодушие, профессиональную компетентность. Такая система нравственных качеств дает военнослужащему духовную опору, помогая формировать его профессиональное и личностное мировоззрение.

Во-вторых, для формирования военно-профессионального мировоззрения военнослужащего большую роль играет наличие и развитие у него таких качеств, как совесть, справедливость, нравственная воля, стремление к самосовершенствованию.

На определение своей роли и места в обществе как представителя военной профессии оказывает значимую роль такое качество военнослужащего, как военно-профессиональная компетентность. Это качество дает военнослужащему возможность адекватно реагировать на ситуацию и принимать решения в условиях учебно-боевой и служебной обстановки. Ее основой являются не только профессиональные качества военнослужащего, но и его духовность, готовность выполнить патриотический долг, служить Родине. Об этом говорили еще многие российские полководцы, такие как П. А. Румянцев, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, М.В. Фрунзе и другие.

Говоря о профессиональных качествах военнослужащего прежде всего упоминают его профессиональную компетентность, умение применять полученные профессиональные знания в конкретной служебной и боевой обстановке.

Кроме того, военно-профессиональное мировоззрение военнослужащего должно основываться на таком личностном качестве, как желание самосовершенствоваться. Это особенно важно для профессионального роста военнослужащего и преодолению им недостатков профессионального развития, которые могут отрицательно сказаться на его профессиональной деятельности и осознанию себя и своего места и роли в обществе.

Таким образом, можно сказать, что именно совокупность духовно-нравственных качеств и военно-профессиональной компетентности дают возможность военнослужащему успешно выполнять свой воинский долг, являются необходимым условием его профессиональной пригодности и формируют у него осознание своего места и роли в обществе, как военнослужащего.

Исследования профессионального мировоззрения курсантов военных вузов связывают с условиями современного военного образования.

Военно-профессиональное мировоззрение формируется в ходе военно-педагогического процесса, в воспитательную задачу которого и входит формирование профессионально-нравственных, эстетических, физических и других личностных качеств.

При формировании военно-профессионального мировоззрения в воспитательную задачу его образовательной среды входит формирование у будущего военнослужащего профессионально-нравственных, эстетических, физических и других личностных качеств.

Внимание к профессиональной направленности среды, как фактору, формирующему профессиональное мировоззрение, уделяли многие авторы, среди которых можно назвать Р.А. Войко, Е.И. Муратову, И.В. Федорова. Они обычно уделяют свое внимание влиянию профессиональной среды на личность. Это влияние достаточно велико.

Профессиональная среда вокруг человека формирует и его мировоззрение. На фактор социального компонента указывает Н.Л. Кириллова [Кириллова 2011: 22]. Она считает, что большое влияние на личность, а значит

и на развитие ее военно-профессионального мировоззрения, оказывает социально-психологическая адаптивность индивида к условиям службы.

На факторы подготовленности к профессиональной деятельности и личностные факторы как факторы, влияющие на профессиональное мировоззрение человека, указывают и другие авторы.

Фактором, влияющим на профессиональное мировоззрение, и его формирование считают личностный фактор. В дополнение к личностному фактору, он также выделяет фактор профессиональной деятельности и фактор профессиональной среды.

Фактор профессиональной среды, на наш взгляд, достаточно значим для формирования военно-профессионального мировоззрения. Он включает в себя:

- психологическую основу военно-профессиональной среды;
- профессиональную подготовку;
- практику действий в условиях учебной служебной обстановки.

На сформированность военно-профессионального мировоззрения указывают, по мнению С.Г. Гавриловой, С. В. Манецкой [Гаврилова 2015] такие критерии, как:

- ценностно-мотивационный критерий;
- эмоционально-оценочный;
- инструментальный;
- оценочно-рефлексивный.

В исследованиях степени сформированности военно-профессионального мировоззрения, считается возможным применение для этого следующих критериев, разбитых на группы:

- внешние и внутренние критерии;
- критерии объективности;
- оценочно-нормативные критерии;
- критерии морально-психологической надежности;
- критерии нравственной устойчивости.

На наш взгляд, исследование степени сформированности военно-профессионального мировоззрения – достаточно сложный процесс, предполагающий применение как критериев оценки, так и применение социологических методов сбора информации, таких как: тесты, наблюдение за объектом исследования, сбор информации об объекте.

Таким образом, можно говорить о том, что сущность военно-профессионального мировоззрения можно представить как взгляд военнослужащего на мир и поведение военнослужащего в нем, его жизненную позицию на месте в нем данного военнослужащего, который формируется в ходе военно-педагогического процесса, в воспитательную задачу которого и входит формирование профессионально-нравственных, эстетических, физических и других личностных качеств.

Библиографический список

Алексеев П., Панин А. Философия: учебник для студентов вузов. -е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. 608 с.

Белый А. Основы моего мировоззрения [Электронный ресурс]. URL: <http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=201#01> (дата обращения: 06.01.2019)

Гаврилова С.Г., Манецкая С.В. Сформированность профессионального мировоззрения будущих военных специалистов как компонента комплексной готовности / С.Г. Гаврилова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. [Электронный ресурс]. URL: Киберлинк: <https://cyberleninka.ru/article/n/sformirovannost-professionalnogo-mirovozzreniya-buduschih-voennyh-spetsialistov-kak-komponenta-kompleksnoy-gotovnosti> (дата обращения: 10.01.2019)

Кириллова Н.Л. Проблема социально-психологической адаптивности в условиях службы Н.Л. Кириллова // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6. С. 22-26.

Тарасов Д.Ю. Педагогические и гуманитарные составляющие профессионального мировоззрения военного специалиста внутренних войск МВД России / Д.Ю. Тарасов // Развитие современного образования: теория, методика, практика. 2015. № 1. С. 185-190.

Философия: учебник / Е.А. Пронина. М.: МГУ имени И. Федорова, 2011. 612с.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Ольга Сергеевна Демина

аспирант, факультет психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

E-mail: sco.24@mail.ru

Изложены результаты проверки модели педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации, нацеленной на формирование адекватной адаптации и развитие индивидуальности педагога; достижение каждым педагогом высокого уровня профессиональной компетентности. Показано как реализация модели педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации обеспечила рост самопринятия, принятие других, эмоционального комфорта и самооценки уровня развития своих профессиональных педагогических компетенций. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 42-ух педагогов в возрасте от 21 до 26 лет со стажем работы от 1 до 3-х лет, с применением диагностического инструментария: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда и листа самооценки профессиональной компетентности педагога В.Д. Шадрикова. Установлены изменения в динамике социально-психологической адаптации молодых педагогов на констатирующем и контрольном эксперименте. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в процессе подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, педагогическая модель, молодые педагоги

MODEL OF PEDAGOGICAL ESCORT OF YOUNG TEACHERS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL ADAPTATION.

O.S. Demina

postgraduate of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: sco.24@mail.ru

Abstract. The article presents the results of check of model of pedagogical escort of young teachers in the course of the professional adaptation aimed at formation of adequate adaptation and development of identity of the teacher are stated; achievement of professional competence by each teacher of high level. It is shown as realization of model of pedagogical escort of young teachers in the course of professional adaptation provided growth itself acceptances, acceptance of others, emotional comfort and a self-assessment of the level of development of the professional pedagogical competences. Results of the empirical research executed on selection of 42 teachers aged from 21 up to 26 years with length of service from 1 to 3 years with use of diagnostic tools are presented: technique of diagnostics of social and psychological adaptation of K. Rogers and R. Daymond and leaf of a self-assessment of professional competence of the teacher V.D. Shadrikov. Changes in dynamics of social and psychological adaptation of young teachers on the stating and check experiment are established. The applied aspect of the studied problem can be realized in the course of preparation of pedagogical shots.

Keywords: professional adaptation, pedagogical model, young teachers

Профессиональная деятельность требует от молодого педагога, помимо профессиональных знаний и способности их применять, ежеминутного принятия решений в неожиданных обстоятельствах, принятия на себя ответственности за свои поступки и действия учащихся, навыков взаимодействия не только с детьми, но и с родителями и коллегами. В связи с этим, для того, чтобы молодой педагог смог оперативно адаптироваться к профессиональным условиям, он нуждается в поддержке со стороны администрации образовательной организации и педагогического коллектива.

Изучение специфики толкования вопроса адаптации в различных школах и направлениях науки дает возможность прийти к выводу о том, что в них сформировались определенные традиции изучения данного феномена. Этот вопрос исследуется с разнообразных теоретических и методологических точек зрения и поэтому происходит акцентуация различных моментов. В отечественных научных школах сформировалась традиция изучения процесса адаптации в его связи с личностной активностью во время взаимодействия личности с окружающей ее средой. Данное взаимодействие, которое связано со спецификой среды, а также с возможностями и особенностями личности параллельно, определяет или ее адаптацию, или ее дезадаптацию.

Адаптацию следует трактовать в качестве составного компонента более обширного процесса – процесса социализации. При этом важно осознавать, что сутью адаптации выступает двухмерный процесс, в рамках которого, с одной стороны, индивид приспосабливается к окружающим условиям, а с другой стороны, тот же индивид приспосабливает эти условия к себе, обеспечивая, тем самым, более комфортные рамки своего проживания.

Прогрессивные преобразования, направленные на гуманизацию учебного процесса образовательных образований, повышают роль молодых

специалистов в формировании личности ребенка, так как именно молодые специалисты вносят новые педагогические новации и технологии в современную школу. Профессиональное становление личности и ее самореализация успешно происходит только в процессе эффективной адаптации молодого педагога. Социально-психологическая адаптация – это адаптация в производственной деятельности, к социальному окружению в коллективе, к особенностям межличностных отношений, сложившихся в коллективе. Данный процесс происходит включением работника в коллектив как равноправного, принимаемого всеми его членами коллектива [2012].

Этап вхождения в новую деятельность характеризуется высоким эмоциональным напряжением молодого специалиста. Начальный период деятельности важен, т.к. от того как он пройдет зависит дальнейшее профессиональное развитие педагога. По последним данным исследований, 61,5% учителей, которые испытали неудовлетворенность на первых порах работы в образовательной организации, спустя 1-2 года, хотели бы оставить педагогическую деятельность.

В дальнейшем начинается процесс накопления молодым педагогом профессионального опыта. Основные трудности молодых педагогов, проработавших в школе не более года, касались вопросов дисциплины. Другие проблемы упоминались гораздо реже: нравственные коллизии, учебные. Заметные качественные изменения перепадают на второй год работы в образовательной организации. Молодой специалист уже не просто видит знакомые ситуации, но разделяет их, делает выводы, укрепляющие его педагогическую позицию.

Кроме перечисленных противоречий, которые являются движущими силами профессионального становления молодого специалиста, существует известное противоречие между предварительными представлениями о школе, педагогическом труде, социальными ожиданиями и реальными условиями деятельности, повседневной практикой в образовательной организации. Стремлением к самостоятельности и отсутствием для этого необходимых знаний, умений и навыков. Недостаточным опытом общения и необходимостью общения с коллегами, учащимися, родителями в педагогической деятельности. Противоречия между ролью студента в ВУЗе и педагога в школе, когда молодому педагогу приходится выполнять во многом противоположащую прошлому роль.

Таким образом, выполнение анализа литературы по проблеме адаптации позволило прийти к выводу о том, что результативность адаптационного процесса у индивида обеспечивается разумным сочетанием стабильности и изменчивости, чередование которых позволяет человеку наиболее эффективно взаимодействовать с окружающей средой.

Экспериментальная проверка модели педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации была проведена в три основных этапа:

- этап первый – констатирующий эксперимент; на этом этапе была организована выборка испытуемых и подобраны диагностические методики, отвечающие цели исследования; выполнена первичная диагностика уровня социально-психологической адаптации и самооценки профессиональных компетенций у испытуемых педагогов;

- этап второй – формирующий эксперимент; на этом этапе была внедрена разработанная модель педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной деятельности;

- этап третий – контрольный эксперимент; на этом этапе была проведена повторная диагностика уровня социально-психологической адаптации и самооценки профессиональных компетенций у испытуемых педагогов; выполнено сравнение результатов и обсуждение эффективности разработанной модели.

В эксперименте приняли участие 42 педагога в возрасте от 21 до 26 лет. Все педагоги – молодые специалисты, со стажем работы от 1 до 3-х лет.

Для проведения диагностики были использованы две методики:

- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; Данная методика была использована для выявления особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели.

Методика представлена 101 утверждением, касающимся человека и его образа жизни. Степень соответствия предложенных в опроснике высказываний респонденту предлагается оценить по шкале от 0 до 6, где 0 означает полное несоответствие высказывания личности и поведению опрашиваемого («это ко мне совершенно не относится»), а 6 используется для обозначения полного соответствия утверждения («это точно про меня»). Другие варианты предложены для обозначения промежуточных степеней соответствия;

- лист самооценки профессиональной компетентности педагога В.Д. Шадрикова. Эта методика определяет самооценку профессиональной педагогической компетенции.

Методика состоит из 72 утверждений, каждое из которых необходимо применительно к себе оценить по пятибалльной системе, где 1 означает абсолютное несогласие с утверждением, а 5 – полное согласие с утверждением.

В рамках формирующего эксперимента была реализована модель педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации. Результатом контрольного эксперимента была динамика социально-психологической адаптации молодых педагогов на констатирующем и контрольном эксперименте. Под воздействием реализации модели удалось обеспечить заметный рост таких показателей как адаптация (с 64 до 71%), самопринятие (с 78 до 81%), принятие других (с 64 до 70%), эмоциональная комфортность (с 60 до 68%), интернальность (с 66 до 71%). При этом такой нежелательный для педагога параметр как стремление к доминированию под воздействием внедрения модели удалось понизить у педагогов с 54 до 48%. Под воздействием реализации модели удалось достичь

устойчивого роста самооценки профессиональных компетенций у молодых педагогов по всем изученным параметрам:

- по параметру «компетентность в области личных качеств» с 3,81 до 3,95 балла;

- по параметру «компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности» с 3,44 до 3,75 балла;

- по параметру «компетентность в области мотивации учебной деятельности» с 3,60 до 3,92 балла;

- по параметру «компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений» с 3,56 до 3,88 балла;

- по параметру «компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности» с 3,50 до 3,95 балла;

- по параметру «компетентность в области организации учебной деятельности» с 3,77 до 3,91 балла.

Качественный и количественный анализ эмпирических данных обеспечил доказательство истинности выдвинутой гипотезы исследования о том, что реализация модели педагогического сопровождения молодых педагогов в процессе профессиональной адаптации обеспечит рост самопринятия, принятие других, эмоционального комфорта и самооценки уровня развития своих профессиональных педагогических компетенций.

Мероприятия по адаптации молодых педагогов – быстрое включение новых педагогов в педагогический и межличностный процессы, обеспечивающее стабильность работы и повышение показателей эффективности образовательной организации.

Руководителям образовательных организаций и работникам методического отдела необходимо разработать программу для комфортного вхождения нового сотрудника в работу коллектива и организации, для выполнения его круга обязанностей.

Наиболее эффективными методами адаптации являются прикрепление наставника из числа более опытных коллег, работа по профориентации, организация специальных вводных семинаров и/или подготовка информационных материалов для молодых специалистов, обеспечение «подготовительных процедур» и в дальнейшем «обратной связи», обучение работников для приобретения необходимых профессиональных знаний, в т.ч. в ходе педагогической практики, содействие неформальному общению и проведение мероприятий, направленных на постепенное сплочение разных категорий педагогических работников [Хаустова, 2012].

Список использованной литературы

1. Организационная психология / ред. Г. Ушамирская. - Москва : Студенческая наука, 2012. - Ч. 1. Сборник студенческих работ. - 1577 с. - (Вузовская наука в помощь студенту); то же [Электронный ресурс].

URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=228017> (07.04.2019).

2. Хаустова А. И. Состояние психолого-педагогической адаптации педагогов, приступающих к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2018. №4. С. 180-183. URL <https://moluch.ru/archive/190/47198/> (дата обращения: 07.04.2019).

3. Философия образования [Электронный ресурс] : Всероссийский научный журнал Новосибирск : Издательство Сибирского отделения Российской академии наук. 2012 . №2 .— 241 с. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/200444>

4. Сингур, А.А. Влияние адаптации работников на качество их труда / А.А. Сингур, В.В. Ефимов // Качество. Инновации. Образование. 2010. № 4. С. 29-32.

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ БЕССТРЕССОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Андрей Михайлович Чудайкин
преподаватель, кафедра физической подготовки, филиал Военной академии
материально-технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулева (г. Пенза)
e-mail: chudaickin.andrey@yandex.ru

В статье развивается идея о возможности минимизировать стресс обучающихся в образовательном процессе для положительного влияния на их психологическое состояние и гармоничное развитие эмоциональной сферы. Определен компонентный состав образовательной среды. Выделены и охарактеризованы предметно-пространственный, социально-субъектный, коммуникативно-психологический компоненты. Показано, что предметно-пространственный компонент предполагает задействование значительных финансовых и административных ресурсов для создания благоприятных условий. Социально-субъектный компонент связан с пересмотром отношений субъектов в образовательном процессе. Коммуникативно-психологический компонент бесстрессовой образовательной среды требует сформированной культуры управления стрессом. Сделан вывод о необходимости равного внимания к каждому компоненту для снижения стресса в образовательном процессе.

Ключевые слова: стресс, образовательная среда, культура управления стрессом, взаимодействие субъектов

MECHANISM OF CREATING STRESSLESS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Chudaykin A.M.

assistant of the department of physical training, Military Academy of Logistics, Penza
branch

e-mail: chudaickin.andrey@yandex.ru

Abstract. The article develops an idea of the possibility to minimize stress of the students in the educational process for the positive influence on their psychological conditions and harmonic development of their emotional sphere. Components of the educational environment are marked out and characterized. They are object-environmental, social-subjective, communicative-psychological ones. It is shown that object-environmental component is connected with considerable financial and administrative resources for creating favourable conditions. Social-subjective component is linked with the overview of the traditional relations of the subjects in the educational process. Communicative-psychological component of stressless environment requires a well-built culture of stress management. The conclusion is drawn that to reduce stress in the educational process equal attention should be paid to each component.

Key words: stress, educational environment, culture of stress management, interaction of subjects

Утверждение о том, что стресс непрерывно сопровождает современного человека, стало аксиомой. Не только взрослые люди, загруженные профессиональными обязанностями, бытовыми заботами, подвержены негативному давлению внешней среды. Школьники, студенты испытывают,

пожалуй, еще больший стресс. Учебная нагрузка, дополнительные занятия, подготовка к экзаменам на фоне зачастую непростых отношений молодых людей с окружающими создают серьезную физическую и психоэмоциональную нагрузку. Школьный урок становится фактором риска для формирующейся личности [Бурмистрова 2014: 13]. Полагаем, что если в образовательной организации создана среда, минимизирующая возможность возникновения стресса у обучающихся (или помогающая его преодолеть при возникновении), то это положительно влияет на психологическое состояние обучающихся, способствует гармоничному развитию их эмоциональной сферы. Рассмотрим, что отличает бесстрессовую образовательную среду, проанализируем механизм ее создания.

Прежде всего отметим огромный воспитательный и образовательный потенциал среды. Еще в работах А. С. Макаренко напрямую указано, что организация воспитания тождественна организации воспитывающей среды [Макаренко 1951]. В трудах Л. С. Выготского влиянию среды на формирующуюся личность также уделяется значительное внимание. В частности, он отмечал, что при изменении среды поведение человека незамедлительно изменяется [Выготский 2005].

Далее определимся с компонентным составом образовательной среды. Этот вопрос является достаточно изученным в педагогической литературе, и сторонники средового подхода в образовании выбирают различные основания при определении компонентов среды. В частности, С.В. Тарасов определяет пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты [Тарасов 2010: 135]. В. А. Ясвин рассматривает образовательную среду как совокупность пространственно-предметного, социального и психодидактического структурных компонентов [Ясвин 2001]. В работе В. А. Слостенина и Г. И. Чижаковой в качестве базовых компонентов среды рассматриваются предметы, субъекты, психологические факторы [Слостенин, Чижакова 2003: 143]. Несмотря на некоторые расхождения в дефинициях, сущностно перечисленные подходы близки. В каждом из них отмечается значимость предметно-пространственного окружения, психологической атмосферы, социально-коммуникативных практик.

В своем исследовании мы будем опираться именно на эти компоненты: предметно-пространственный, социально-субъектный, коммуникативно-психологический. В предметно-пространственный компонент включена вся инфраструктура образовательного процесса: доступная среда, удобные аудитории, оснащенные спортивные залы и площадки, наличие действующего медицинского кабинета, организованное питание, обеспечение школьного транспорта и т.д. Социально-субъектный компонент – это субкультура образовательной организации, созданная наличием взаимосвязанных разновозрастных групп, социальных общностей, действующими возможностями для дополнительного образования и развития, клубами по интересам, спортивными секциями и т.д. Коммуникативно-психологический

компонент среды – это специфика взаимоотношений субъектов образовательного процесса, доминирующий стиль взаимодействия и преподавания, мотивирующие факторы, в совокупности создающие эмоциональную атмосферу в учебном заведении.

Очевидно, что каждый из компонентов среды важен, каждый влияет на развитие учащихся. Хотелось бы отметить, что каждый из этих компонентов требует внимания и целенаправленных усилий многих участников образовательного процесса, чтобы сократить потенциальные источники и минимизировать возможные последствия стресса. В совокупности это будет способствовать созданию бесстрессовой образовательной среды.

Предметно-пространственный компонент, как следует из анализа его составляющих, требует преимущественно финансовых и административных ресурсов для создания и поддержания благоприятных условий для обучающихся. Отметим, что в последние годы ряд государственных программ был реализован для обеспечения именно материально-технической составляющей образовательного процесса.

Чтобы понять возможный механизм снижения стресса в социально-субъектном компоненте образовательной среды, представим наглядно, как традиционно складываются отношения субъектов в образовательном процессе (см. рис.1).

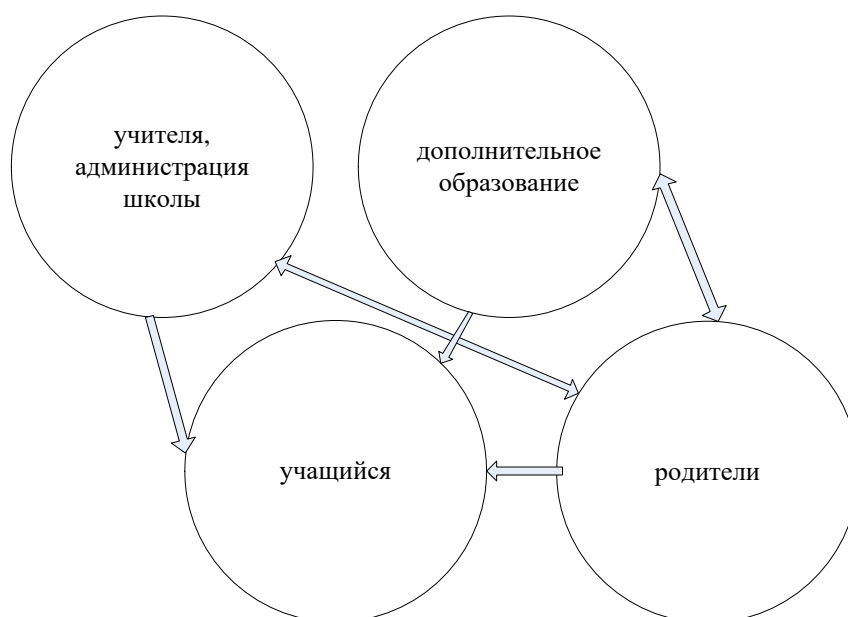


Рис. 1 - Провоцирующие стресс отношения субъектов образовательного процесса

Учащийся испытывает стресс из-за давления на него требований со стороны учителей и администрации школы, родителей, организаций дополнительного образования. Чем более субъекты разрознены, тем сильнее учащийся подвержен стрессу.

Однако если представить, что сферы влияния субъектов взаимно проникают, то положение учащегося значительно изменяется (см. рис.2).

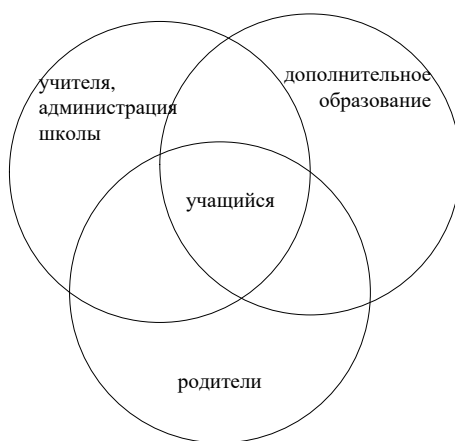


Рис. 2 - Бесстрессовые отношения субъектов образовательного процесса

При таком подходе давление на учащегося со стороны любого иного субъекта образовательного процесса не чувствуется как избыточное, поскольку частично «поглощается» остальными субъектами, и пространство для развития обучающегося расширяется.

Коммуникативно-психологический компонент бесстрессовой образовательной среды связан со способностью субъектов образовательного процесса устанавливать позитивные взаимоотношения, поддерживать демократический стиль взаимодействия. В рамках практических занятий развитию этого компонента способствуют групповые формы работы [Максимова 2005]. Способность к эффективной коммуникации отчасти связана со сформированной у субъектов культурой управления стрессом, предполагающей высокий уровень саморегуляции поведения и психоэмоционального состояния [Баева, Семикин 2005: 16-17]. Формирование культуры управления стрессом связано с целенаправленным развитием ее когнитивной, аксиологической, коммуникативной, регулятивной составляющих. В частности, необходимо:

- систематизировать знания о стрессе, причинах его возникновения, способах минимизации (когнитивная составляющая),
- стимулировать проявление таких качеств, как толерантность, нравственность, самоуважение, порядочность (аксиологическая составляющая) (Е. А. Александрова отмечает положительное влияние детско-взрослых сообществ на становление аксиологической сферы личности [Александрова 2014: 54]),
- развивать умение грамотно передавать информацию, формулировать и транслировать эмоциональные переживания, распознавать и учитывать эмоциональное состояние окружающих (коммуникативная составляющая),
- уметь противостоять внешнему давлению, сохранять психоэмоциональную стабильность, не допускать срывов при физических и психических нагрузках и т.д. (регулятивная составляющая).

Подводя итог изложенному выше, мы можем сделать вывод, что создание бесстрессовой образовательной среды возможно при соблюдении как минимум двух условий. Во-первых, все компоненты образовательной среды должны быть учтены. Прекрасное материально-техническое положение учебного заведения не будет способствовать снижению стресса учащихся, если в нем отсутствует доверительная психологически безопасная атмосфера. Также и традиции, особая атмосфера, отличающие одно учебное заведение от другого, возможности для развития учащихся требуют для своего создания обязательной материальной базы. Во-вторых, среда должна быть единой. Это предполагает как взаимосвязь всех ее компонентов, так и активное участие субъектов. Психологический комфорт, бесстрессовая среда для педагогов и учащихся может быть обеспечена только при их активной заинтересованности и нацеленности на данный результат. Формирование культуры управления стрессом – один из наиболее эффективных механизмов.

Библиографический список

Александрова Е. А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. №4 (35). С.52-59.

Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7-19.

Бурмистрова М. Н. Риски школьного урока // Практический журнал для учителей и администрации школы. 2014. № 12. С.13-16.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2005. 671 с.

Макаренко А. С. Доклад в педагогическом училище // Сочинения. М.: АПН РСФСР, 1951. Т. 5. С.407-419. URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1939_doklad.shtml (дата обращения 15.01.2019).

Максимова Е. А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки: дисс....канд.пед.наук. Саратов, 2005. 201 с.

Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М., 2003. 192 с.

Тарасов С. В. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. Т.3. №3. С. 133-138.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ЗАЛОГ ИХ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Алла Николаевна Фомина

канд. психол. наук, профессор кафедры психологической антропологии
Московского педагогического государственного университета
e-mail: afominova@list.ru

В настоящей статье рассматривается возможность студентов педагогического вуза развивать собственную психологическую устойчивость на занятиях по психологии. Обращается внимание на использование преподавателем таких методов работы, как ретроспективный анализ трудных жизненных ситуаций, коллективное психологическое консультирование, развитие навыков саморегуляции.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, психотерапевтический подход, ретроспективный анализ, групповое психологическое консультирование, эмоциональная саморегуляция.

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PLEDGE OF THEIR PERSONAL EFFICIENCY

A.N.Fominova

Candidate of Psychology,
Professor, Department of Psychological Anthropology
Moscow State Pedagogical University
afominova@list.ru

Abstract. This article discusses the possibility of students of a pedagogical university in a psychology class to develop their own psychological stability. Attention is drawn to the use by the teacher of such working methods as a retrospective analysis of difficult life situations, collective psychological counseling, and the development of self-regulation skills.

Key words: psychological stability, psychotherapeutic approach, retrospective analysis, group psychological counseling, emotional self-regulation.

Современный социум предъявляет к человеку повышенные требования, связанные, прежде всего, с ускоренным темпом жизни, с ситуациями неопределенности, а также с повышением требований успешной самореализации человека в своей профессиональной деятельности. В связи с этим возрастает значимость поддержания психологического здоровья молодого поколения, развития способностей к эффективному преодолению повседневных жизненных и профессиональных трудностей. Студенты педагогического вуза, включающиеся в работу с детьми уже на начальном этапе обучения в вузе, являются трансляторами своего состояния уверенности-неуверенности, своих моделей поведения. По данным наших исследований, студенты педагогического вуза достаточно часто (до 50%) используют неэффективные способы совладания с трудными ситуациями, эмоциональный коппинг, тактику ухода, все способы косвенной агрессии и аутоагрессии. Данные проявления не способствуют эффективному противостоянию трудностям жизни [Фомина, Самсонова 2017: 16]. Поэтому в процессе занятий со студентами в рамках психологического модуля важно уделять внимание не только и не столько созданию насыщенного информационного пространства,

сколько созданию пространства психотерапевтического для развития психологической устойчивости учащихся.

Психологическая устойчивость рассматривается как сложное качество личности, объединяющее уравновешенность, стабильность, сопротивляемость.

Способность сохранять постоянный уровень настроения и активности, быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, иметь разносторонние интересы, избегать упрощенности в ценностях, целях и стремлениях – также важная составляющая психологической устойчивости [Куликов 2004: 89].

Значимость психологической работы со студентами, включающей регулярную и оперативную диагностику, психотерапевтическую работу, отмечают многие авторы [Леонтьев 2004: 105; Лотова 2014: 70].

Именно психотерапевтический подход в педагогической деятельности может способствовать оптимальному развитию личности студента, а также его эффективному взаимодействию с окружающим миром. Необходимость данной формы работы связана с важностью личностного развития студента педагогического вуза, именно его личность является «профессиональным инструментом» в будущей деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей.

В педагогическом вузе по психологическим дисциплинам были разработаны и проводятся занятия, связанные с включенностью студентов в анализ собственных психологических проблем. В данной статье обратимся к трем типам занятий, которые способствуют развитию у студентов навыков профессионального самоанализа собственных поступков, отношений, переживаний, а также эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

1. Ретроспективный анализ.

1) Ретроспективный анализ собственных переживаний трудных жизненных ситуаций способствует глубокому пониманию психологических механизмов, лежащих в основе переживаний прошлого. Это важно для психологической грамотности студента. Значимость ретроспективного анализа переживаний определяется тем, что непроработанные негативные переживания прошлого могут отрицательно влиять на жизнь человека в настоящем. Это важно для собственной жизни студента и для его профессионального становления и развития. Поэтому в работе со студентами мы возвращаем их к переживаниям школьных непростых ситуаций и прорабатываем эти ситуации уже с точки зрения сегодняшних реалий, а также знаний, опыта студентов. Данная работа важна для оптимизации настоящего эмоционального состояния и поведенческого репертуара молодых людей, а также для их более позитивного взаимодействия с участниками педагогического процесса в школе: учениками, их родителями, администрацией, коллегами.

В процессе работы была выявлена эмоциональная напряженность следующих ситуаций: ситуация публичного негативного оценивания учащегося; ситуация получения «плохой» отметки; ссоры с одноклассниками. Студенты анализировали роль внешней поддержки, а также собственные

возможности по преодолению непростых для них случаев школьной жизни, используя схему рационально-эмотивного консультирования А. Эллиса [Эллис 1999: 126]. Делали определенные выводы, связанные с сегодняшним поведением в непростых жизненных ситуациях, с необходимостью расширения поведенческого репертуара, развития философского мышления, а также с новой для себя ролью поддерживающего взрослого в ситуациях взаимодействия с учащимися.

Позитивные эмоциональные воспоминания студентов были связаны с ситуациями собственной успешности, внешнего подкрепления успехов (отметки, грамоты), а также ситуациями социального интереса (дружеские чувства, эмоциональная поддержка, личностное участие). Воспоминания о своих успехах, а также понимание психологической значимости позитивных подкреплений и самопоощрений дают возможность студенту педагогического вуза быть более эффективным и позитивным в процессе взаимодействия с детьми. Учитель, не теряющий связь с собственным детством, хорошо воспринимает различные особенности в поведении ребенка.

2) Ретроспективный анализ «сценарных предписаний».

Значимым для психологического здоровья взрослого человека является осознание феномена «сценарного предписания», разработанного в рамках транзактного анализа [Берн 2014]. Сценарные предписания, как значимые послания значимых людей, могут негативно влиять на решения, поведение человека в определенных ситуациях («не думай», «не будь первым», «не чувствуй», «не будь взрослым» и т.д.).

Помимо осознанных воспитательных действий, студент может на неосознанном уровне оказывать влияние на детей за счет работы стихийных механизмов развития личности, за счет определенных высказываний в адрес учащихся. Эти высказывания, оценки могут стать при определенных обстоятельствах и сценарными предписаниями.

На занятиях со студентами обсуждаются послания значимых людей, которые могли бы стать сценарными предписаниями. Эти «предписания» анализируются с точки зрения влияния на наше поведение – «выигрывающий», «невыигрывающий», «проигрывающий».

Студенты отмечают в своих воспоминаниях следующие высказывания от близких людей, способствующие сценарию «выигрывающий»: *«Верь в себя, и все получится» (чаще звучит от родителей); «Ты самая умная и красивая. Все у тебя будет хорошо» (от бабушек); «Будь самим собой» (родители, приятели); «Стремись исполнять свои желания» (родители); «Добивайся своей цели, никогда не сдавайся» (дедушки, отцы).* Возникает эффект самопрограммирования: *«У меня все получится»; «Я сильная».*

Анализируются высказывания, являющиеся нейтральными, способствующие «невыигрывающему» сценарию: *«Не ленись» (родители); «Да ладно, все впереди», «Будь проще» (друзья); «Бывает и хуже»; «У других и этого нет» (знакомые, родственники, приятели); «Не рвись вперед, всему свое время» (бабушки); «Не выделяйся» (родители)».*

Студенты отмечают, что предписания «невыигрышного» сценария мы слышим достаточно часто, они исходят от многих людей, составляющих наше окружение. Этот сценарий является самым распространенным, мы им как будто «заражаемся» и сами начинаем для себя настраивать: «Я - как и все», «Мне что, больше всех надо?» и т.п.

Предписания «проигрышного» сценария (которые могут успешно перепрограммироваться подрастающими детьми в антисценарии): «Дворником будешь!» (это предписание почему-то оказывается самым распространенным, и дают его как родители, так учителя); «Ты растратишь свою жизнь понапрасну»; «С таким характером будешь всю жизнь одна» (родители). Студенты отмечают возможность возникновения эффекта самопрограммирования: «Я – девушка-катастрофа»; «Я – хуже всех».

«Проигрышный» сценарий связан с высказываниями, которые несут мощный эмоциональный заряд от человека, очень переживающего за ребенка. На занятиях рассматривается бессознательная природа работы «сценарных предписаний», а также сознательные действия по развитию стратегии своей собственной жизни. Рассматриваются варианты осуществления людьми противостояния сценарному предписанию родителей (Ф. И. Шаляпин, М.И. Цветаева и др.), роль собственного сознательного поведения и ответственности за свою жизнь. Осознавая свои установки на собственную жизнь, мы можем их анализировать, переформулировать. Это и проделывают студенты на следующем этапе работы. Студенты отмечают, что более глубоко задумываются над особенностями своих отношений с родственниками и другими важными для себя людьми, лучше начинают осознавать взаимовлияние людей друг на друга и ответственность каждого человека за свои слова и действия в адрес другого.

2. Групповое психологическое консультирование.

Следующая форма практических занятий, способствующая развитию как собственной психологической устойчивости, так и навыков психологической помощи другому человеку – процесс группового консультирования. Использование этой формы работы в малых группах студентов обусловлено значимостью профессионального анализа сложных жизненных ситуаций, необходимостью развития способности молодого человека к построению оптимальной траектории личной и профессиональной жизни.

Также опыт группового психологического консультирования способствует усвоению навыка психологической работы с участниками педагогического процесса (учениками, родителями, учителями, администрацией).

Основными отечественными методологическими подходами к процессу группового консультирования являются: социально-психологическая теория малых групп (Андреева Г. С., Петровский А. В., Донцов А. И. и др.); социально-психологическая концепция личности (Ананьев Б. Г., Андреева Г. С. и др.), теория группового консультирования (Абрамова Г. С., Бодалев А. А., Столин В. В. и др.).

Студенты выбирают те ситуации для обсуждения, которые могут доверить группе. Часто это ситуации, связанные с проблемами студента в учебной деятельности, с конфликтным взаимодействием в процессе прохождения педагогической практики или работы в детском лагере, а также с напряженными ситуациями в межличностном общении.

В процессе группового психологического консультирования используются следующие подходы.

- а) Различные виды слушания: пассивное, активное, эмпатическое (способствующие проникновению в собственную реальность и реальность другого человека).
- б) Моделирование – своего рода зарисовка жизненной ситуации, с обозначением ключевых моментов.
- в) Мозговой штурм – поиск всеми членами группы новых направлений решения обсуждаемой проблемы.

После каждого смыслового блока занятия проводится обсуждение значимости полученной информации – обратная связь. При завершении процесса группового консультирования у студентов проявляются способности вывести практическую философскую формулу регуляции данной проблемной ситуации или даже этапа собственной жизни.

Включение студентов в ситуацию группового консультирования по значимым для них вопросам жизни является практикой жизнотворчества – творческий характер деятельности проявляется в осознании, конструировании своей жизни.

3. Эмоциональная саморегуляция.

Способность к эффективной эмоциональной саморегуляции является значимой составляющей общих профессиональных способностей педагога, его психологической устойчивостью. Психологическая работа со студентами по развитию саморегуляции может успешно перекликаться с их специализацией, это помогает студентам опираться на свои знания и навыки, а также может быть использована ими в дальнейшей профессиональной деятельности.

В данной статье обратим внимание на использование метода эмоциональной саморегуляции, разработанного для студентов художественно-графического факультета. В работе с первокурсниками художественно-графического факультета МПГУ мы модифицировали метод медитативной графики [Харькин, Гройсман 1998], использовали технику развития саногенного мышления [Орлов 2006].

Метод медитативной графики, который состоит в сопровождении своих переживаний и мыслей рисованием лежит в основе многих психотерапевтических практик. Происходит объективирование мыслей и чувств в образах рисунков, в символах, в знаках.

Студентам было предложено выполнить следующие рисунки на трех листах: 1. рисунок эмоционального благополучия; 2. триптих: рисунок негативной эмоции, которая существует в настоящее время – переживание и

преобразование негативной эмоции – позитивный образ мира через символы, цвет; 3. лист желаний и достижений.

Результаты данной работы связаны с ситуативными положительными изменениями эмоционального состояния студентов (90%), появление позитивных мыслей по поводу тревожащих ситуаций отметили (35%), понимание способов поведения при тревожащей ситуации отметили 10% студентов [Фоминова, Самсонова 2017, 24]. Предусматривается самостоятельное продолжение работы студентов. Элементы данной работы студенты используют в своих практических занятиях на педагогической практике в работе с подростками.

Представленные подходы в работе со студентами являются примерами использования психотерапевтических подходов на практических занятиях по психологии, что дает возможность студенту включиться в проработку собственных психологических трудностей, выступить в качестве фасилитатора для обсуждения проблемных ситуаций своих товарищей, приобрести навык психологической самопомощи и профессиональной психологической поддержки других людей.

Библиографический список

Берн Э. Люди, которые играют в игры. М.: Издательство «Эксмо», 2014. 576 с.

Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 464 с.

Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. М.: Смысл, 2001. С.100-109.

Лотова И. Л. Психологическое сопровождение образовательного процесса // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С.66-72.

Орлов Ю. М. Оздоровляющее мышление. М., 2006. 90 с.

Фоминова А. Н., Самсонова Е. С. Использование практики психотерапевтического подхода в образовательной деятельности в вузе (на примере работы по эмоциональной саморегуляции со студентами художественно-графического факультета МПГУ) // Вестник МГОУ. 2017. № 1. С.16-25.

Харькин В., Гройсман А. Тренинг самооздоровления и самосозидания. М., 1998. 196 с.

Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. СПб.: Питер, 1999. 288 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Оксана Сергеевна Матюхина

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
e-mail: oxanam2002@gmail.com

В данной статье анализируются теоретические основания понимания устойчивости личности и ее связь с категориями «сознание», «отношение», «социальное бытие». Аргументированы проблемы, обусловленные проектированием и созданием безопасной среды. Дается попытка представить концепцию эффективной организации безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: личность, устойчивость, безопасная образовательная среда, сознание, отношение, социальное бытие, диалог.

THE DEVELOPMENT OF SOCIALLY SUSTAINABLE IDENTITY AS A CONDITION OF THE SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O.S. Matyukhina

post-graduate student of the Department of psychology of personality and special pedagogy
Alexander G. and Nikolai G. Stoletov, Vladimir State University
e-mail: oxanam2002@gmail.com

Abstract. This article analyzes the theoretical foundations of understanding the stability of the individual and its relationship with the categories of "consciousness", "attitude", "social being". The problems caused by the design and creation of a safe environment are argued. An attempt is made to present the concept of effective organization of safe educational environment.

Key words: personality, stability, safe educational environment, consciousness, attitude, social being, dialogue.

Безопасная образовательная среда – это то пространство, которое обеспечивает защищенное детство, выступающее одним из базовых приоритетов России. Об этом же говорит и Президент Российской Федерации В.В.Путин, который 29 мая 2017 года своим Указом объявил в стране Десятилетие детства на 2018-2027 гг с целью совершенствования государственной политики в области защиты детства, опираясь на результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.

На наш взгляд, одним из условий организации безопасной образовательной среды является формирование устойчивости личности, подвергнувшейся значительным изменениям в XXI веке. Сегодня существенно изменился мир. Смена общественно-экономической формации, установление рыночных отношений заметно сказались на поведении человека, прежде всего, социально незрелого, ведомого, «заброшенного», инфантильного. Таким индивидам оказалось непросто принять новые тенденции социализации, такие как прагматизм, индивидуализм, индифферентность.

Многие из представителей подрастающего поколения не готовы воспринимать объективную реальность, погрузились в виртуальный мир.

Квазирезультаты такого явления выразились в росте агрессивности, одиночества, непонимания, нежелания жить в реальном мире.

Разделяя мнение Волкова И.Е. в том, что для анализа дефиниции «устойчивость личности», необходимо рассмотреть категорию «отношение», постулируем, что это понятие предполагает анализ человека с позиции его целостного опыта. Устойчивость человека в окружающем мире помогает ему сохраниться как социальному индивиду, опираясь на физиолого-психологические и культурные основания [Волков 2006: 168].

Задача педагога – научить школьников аналитико-операциональным сторонам мышления, опираясь на деятельную сторону сознания, когда оно взаимодействует со значимыми другими людьми, притягивает, отталкивает, нивелирует обстоятельства, открывает о себе информацию или, наоборот, скрывает ее. Эта деятельность сохраняет общность, помогающую сохранить устойчивость ко всем воздействиям изменяющегося мира.

Вопрос устойчивого развития личности связан с субъект-субъектными отношениями, включающими в себя условия, формирующимися в социокультурной среде. Условия содержат, в первую очередь, диалог. В диалоге проявляются присущие индивиду черты, дающие возможность проявить себя, свою позицию, индивидуальность. В диалоге выявляются элементы смыслового контакта, отражающего устойчивость личности. В отличие от квазикоммуникации, к причинам которой можно отнести внутреннюю неустойчивость, порождаемую подростковыми комплексами, эгоцентричностью, инфантилизмом, личностной незрелостью. Этот механизм объясняет подростковый алкоголизм, виртуальные аддикции, оккультизм, игроманию.

Необходимо добиться, чтобы диалог давал подросткам устойчивость для адекватного восприятия друг друга.

Государственная политика в области национальной защиты прав и интересов детей направлена на охрану психического здоровья несовершеннолетних, качественное обучение и защищенную нравственность, повышение уровня правосознания и правовой культуры, развитие социальной зрелости, социального иммунитета и ответственности.

Условия полипарадигмального образовательного пространства формируют качественно новые идеи организации безопасной образовательной среды, сопряженной с необходимостью определения терминологических понятий.

Исследователи, занимающиеся анализом характеристик образовательной среды, делали акцент на группу факторов. Например, Ю.С.Мануйлов трактовал образовательную среду как оптимальное соотношение целенаправленных и спонтанных влияний [Мануйлов 1997: 35].

Г.Н.Коджаспирова постулирует образовательную среду как некое физическое пространство образовательной организации, в котором важное значение имеет ее дизайн, атмосфера и т.д. [Коджаспирова 2008: 361].

С.Д. Дерябо убежден, что образовательная среда – это симбиоз как позитивных, так и негативных возможностей, предоставляемых обучением, воспитанием, развитием.

По мнению Б.М.Бим-Бада, образовательная среда включает воспитательное пространство, в котором идет под педагогическим контролем развитие личности [Бим-Бад 1996: 3].

Интересна точка зрения В.А.Ясвина, представляющего, что под образовательной средой понимаются влияния и условия формирования личности по заранее заданному образцу, а также предоставление возможностей, содержащихся в социальном окружении.

Предназначение образовательной среды, как нам представляется, формирование социально-компетентной личности.

Социально-компетентную личность, по мнению Е.М. Ефимовой отличает социальная устойчивость, проявляющая себя в незыблемости нравственных устоев, самостоятельности в принятии решений, автономности от внешних воздействий, крепости духа при воздействии жизненных трудностей, критичности к проявлениям влияния окружения, твердости принципов и ценностных ориентиров [Ефимова 2012: 177].

Если молодые люди четко осознают социальные границы, этические правила и нормы морали, при этом умеют быстро и верно отвечать на вызовы и запросы времени, сохраняя личностные убеждения, делать выбор и принимать решения - в этом мы видим результат формирования личности с устойчивой социально-компетентной позицией.

Представленное разнообразие определений является доказательством сложности научного поиска в исследовании характеристик безопасной образовательной среды и решении поставленных задач.

Анализ исследований, проводимый в контексте реализации средового подхода, позволил выявить три аспекта научных изысканий:

- психологический аспект обосновывает утверждение, что окружающая среда оказывает большое влияние на физическое, социальное здоровье и межличностное общение индивида;

- педагогический аспект акцентирует важность дидактического влияния и компетентностного подхода на содержательное и личностное развитие индивида,

- экологический аспект помогает выстраивать маршрутизацию для безопасного взаимодействия человека с окружающей средой.

Психологически безопасная среда - это, по мнению Коврова В.В, пространство, в котором нет места психологическому насилию, удовлетворяющее коллективную деятельность, безболезненное приспособление индивида и вхождение его в среду, раскрывающая возможности и модели безопасного поведения человека в социуме.

Психологически безопасная образовательная среда включает приспособление детей, родителей, педагогов к условиям образовательной организации, а также факторы, направленные на формирование устойчивости к

окружающей среде. Традиционная российская культура воспитания – привычная, устоявшаяся во времени и традициях система педагогических условий и взаимодействий родителей и педагогов, направленная на всестороннее развитие детей с целью формирования социально-устойчивой личности.

Исследователь Г.М.Коджаспирова, анализируя категорию безопасной образовательной среды с педагогической точки зрения, констатирует, что это пространство, участники которого обладают общей и правовой культурой, конструктивной жизненной позицией, с учетом возможностей и способностей каждой личности и социальной политики конкретного общества.

Определяя дефиницию «Психолого-педагогическая культура», Г.М. Коджаспирова аргументирует ее как наличие у индивида высокого уровня общей и правовой культуры, социальной зрелости педагога, владеющего теорией реактивного сопротивления и представлениями о психике гомо сапиенс, обладающего педагогической зрелостью, знаниями о традиционных и инновационных технологиях.

Безопасность образовательной среды, как нам представляется, во многом детерминирована индивидуальными особенностями преподавателя, уровнем общей, педагогической и правовой культуры, достойным состоянием правосознания, правовой воспитанности, правового мышления, знаниями о возрастных особенностях детей, компетентностью об их жизни в семье и социуме

Интересную концепцию об определении экологически безопасной образовательной среды представляет, Е.А. Алисов, постулирующий ее как траекторию, включающую психолого-педагогический инструментарий, оказывающий влияние на совершенствование личности, способной оптимально взаимодействовать с миром природы, что гармонизирует ее статус в социуме и защищает от отрицательного воздействия деструктивных экологических факторов. Актуальность проблемы экологического образования и экологической культуры как важных факторов формирования устойчивой личности, выходит на качественно иной уровень. Вопросы экологического дисбаланса выявляют имеющиеся погрешности между уровнем экологической грамотности и несформированностью научно-методических стратегий школьного образования в вопросах защиты окружающей среды.

Полностью разделяем мнение Александровой Е.А. в том, что процессы, происходящие в современном обществе, скоротечно меняясь, создают атмосферу непредсказуемости и нестабильности. Человек должен единолично формировать индивидуальную вариативность для каждой новой ситуации. Какие жизненные стратегии при этом выбирает современная молодежь? Какие механизмы влияния социума на становление личностных смыслов молодежи?

Общепринято называть социальным то, что задается человеку условиями его внешнего окружения – выработанные обществом правила и нормы взаимодействия с окружающим миром и людьми.

Е.А. Александрова постулирует необходимость выстраивания собственных образовательных и личностных программ развития. Это предполагает совместное проектирование деятельности, ребенок, родитель, учитель, направленное на саморазвитие и самореализацию, выбор методов, средств, постановку целей и задач саморазвития. Все это и есть суть педагогических траекторий, дающих начало формированию верным жизненным стратегиям молодого поколения [Александрова 2006: 15].

Социально-психологические механизмы выбора различных способов деятельности в качестве основных обеспечиваются социальными, образовательными, профессиональными стандартами, разработанными и принятыми обществом, наряду с традиционными семейными ценностями.

Альтруистическую теорию предлагает известный психолог А.Маслоу, актуализируя личность к выбору надматериальных мотивов, поскольку, по мнению ученого, эгоцентризм – тупиковая позиция, не способствующая развитию личности. [Маслоу 1999: 57].

Нельзя не согласиться с мнением известного гуманиста в том, что при всех тенденциях к инновационным технологиям, нельзя забывать архетип народной мудрости, жизненный опыт людей, чей труд во славу Родины был основополагающей позицией, отразившихся на реноме России, научном и профессиональном потенциале.

Считаем, что духовно-нравственное воспитание молодого поколения – это вопрос национальной безопасности. Система базовых ценностей, на которых возможна духовно-нравственная консолидация общества, позволит воспитать человека с активной жизненной позицией, патриота своего Отечества.

Мы убеждены, что безопасность образовательной среды является ключевой для молодого поколения, формируя систему жизненных координат и создавая новую реальность посредством программ для их развития.

Библиографический список

Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01/ Е.А. Александрова; - Тюмень, 2006. 375с.

Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. №5. С.3-8.

Волков И.Е. Устойчивое развитие личности в меняющемся мире: диссертация кандидата философских наук: 09.00.01 / И.Е.Волков; Нижний Новгород, 2006. 168с.

Ефимова Е.М. Методологические условия формирования устойчивости личности в вузе // Российский научный журнал. 2012. №1(26). С.177-183

Коджаспирова Г.Н. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасной образовательной среды// безопасность образовательной среды: сб.ст. М.: Экон-Информ, 2008. 361с.

Мануйлов Ю.С. Среда как объект педагогического исследования. Костанай.: Гор УО,1997. С.35

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл,1999.431с.

Национальная стратегия действия в интересах детей на 2012-2017 годы (утв. Указом президента РФ от 1.06. 2012 г. № 761).

Десятилетие детства 2018-2028 годы (утв. Указом Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240).

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ, ЛОКУС КОНТРОЛЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Елена Викторовна Куприянчук

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

В статье приводятся данные исследования об особенностях взаимосвязи прокрастинации, локус контроля и копингов у студенческой молодежи. Исследование проводилось путем тестирования студентов юридического факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского, применялся стандартизированный психологический инструментарий. Было выявлено, что в процессе обучения у студентов – будущих юристов низкий уровень прокрастинации связан с профессионально важными для юристов свойствами личности, а именно с высокими показателями субъективного контроля и более адаптивными копинг-стратегиями совладания со стрессом.

Ключевые слова: прокрастинация, темпоральность, локус контроль, копинг-стратегии, совладающее поведение.

Peculiarities of the interaction of procrastination, locus of control and coping strategies among students.

E.V. Kupriyanchuk

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnosics, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Abstract. The article presents research data on the features of the relationship of procrastination, locus of control and coping among students. The study was conducted by testing students of the law faculty of the NGU SSU. Chernyshevsky, used standardized psychological tools. It was found that in the process of teaching future lawyers for students, a low level of procrastination is associated with personality traits that are professionally important for lawyers, namely, high subjective control indicators and more adaptive coping strategies for coping with stress.

Key words: procrastination, temporality, locus control, coping strategies, coping behavior.

Отметим, что в последние десятилетия проблема прокрастинации стала одной из тех, которые активно исследуются учеными разных стран мира (J. B. Burka, N. Milgram, P. Steel, M. M. Kachgal, H. C. Schouwenburg, M. E. Aitken, W. K. O'Brien, L. J. Solomon, Я. И. Варваричева, В. С. Ковылин) в связи с ростом количества лиц, которые прокрастинуют и рядом негативных

последствий этого процесса: вредным влиянием на развитие личности, ее производительность, работоспособность, карьерный рост, профессиональную успешность, удовлетворенность работой и прочее.

Прокрастинация – это сознательное откладывание субъектом намеченных действий, задач, несмотря на негативные последствия такого поведения [Куприянчук 2018: 309]. Однако прокрастинация у личности не является врожденной, такое поведение приобретено в процессе социализации [Григорьева 2019: 34]. Это означает, что с симптомами ее проявления можно бороться и проводить мероприятия по ее коррекции.

Наше небольшое эмпирическое исследование по заявленной проблеме имеет целью привлечь внимание педагогов, психологов к путям профилактики и коррекции такого негативного феномена, как академическая прокрастинация у студентов нашего вуза. Среди студентов довольно распространена привычка откладывать дела «на потом», например, готовиться к зачету или даже экзамену в ночь перед его сдачей, посещать занятия не регулярно, в течение всего семестра, а в конце, стараясь скоропалительными отчетами наверстать упущенные для получения хорошей оценки возможности. Причины возникновения академической прокрастинации кроются, на наш взгляд, в различных личностных образованиях, например таких, как особенности самоконтроля и совладения со стрессом [Куприянчук 2014: 158]. Данный ракурс заявленной проблемы и будет освещен в данной статье. Наши выводы не претендуют на какие-либо научные обобщения, показывая лишь тенденции, которые должны, на наш взгляд, заинтересовать практиков.

Исследование проводилось с 8 по 27 октября 2018 года на юридическом факультете Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского совместно с Н. И. Зайцевой на выборке студентов в количестве 47 человек. Распределение по полу было следующим: 28 женщин и 19 мужчин. Средний возраст составил $19,79 \pm 0,06$. Все студенты учились на 4 курсе. Исследование проводилось с использованием следующих методик: шкалы прокрастинации для студентов (С. Лэй), тест-опросника уровня субъективного контроля, разработанного Е. Ф. Бажиным на основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера, методики диагностики копинг-стратегий Э. Хайма.

Исходя из полученных результатов методики «шкала прокрастинации для студентов» (С. Лэй), можно сделать вывод, что у студентов 4 курса преобладает средний уровень прокрастинации (45%). Это означает, что прокрастинация не является для них нормальным рабочим состоянием, в котором они проводят большую часть времени, но в то же время все-таки имеет место. Процентное соотношение студентов с низким уровнем прокрастинации (30%) превышает количество студентов с высоким уровнем прокрастинации (25%).

Исходя из полученных результатов теста-опросника уровня субъективного контроля, можно сделать вывод, что у студентов 4 курса преобладает средний уровень интернальности (24,68 балла), вне зависимости от того, прокрастинаторы они или нет.

При среднем уровне прокрастинации у 67% был отмечен средний уровень интернальности, у 24% – высокий уровень и у 9% низкий уровень.

При низком уровне прокрастинации у 59% был выявлен средний уровень интернальности, у 23% – высокий уровень и у 18% низкий уровень.

При высоком уровне прокрастинации у 46% был средний уровень интернальности, у 20% – высокий уровень и у 34% низкий уровень.

Таким образом, у студентов с низким уровнем прокрастинации преобладает высокий уровень интернальности (23%) над низким (18%), а у студентов с высоким уровнем прокрастинации наоборот: низкий уровень интернальности (34%) над высоким (20%).

Иными словами, прокрастинаторы не считают себя способными контролировать развитие событий своей жизни. Поэтому «экстерналы» с низким показателем субъективного контроля эмоционально неустойчивы, у них высокая напряженность. Непрокрастинаторы же считают, что большинство событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и чувствуют ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. «Интерналы» с высоким показателем субъективного контроля обладают эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью.

Далее проанализируем результаты, полученные по методике, исследующей стратегии совладания со стрессом. Копинг-стратегии делятся на когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Когнитивный копинг направлен на решение проблемы, целью которой является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс. Эмоциональный копинг направлен на урегулирование эмоциональной реакции субъекта. Поведенческий копинг ориентирован на поведенческие действия. Результаты диагностики копинг-стратегий Э. Хайма показали следующее.

При низком уровне прокрастинации большинство студентов используют продуктивные (42%) или относительно продуктивные (41%) когнитивные копинг-стратегии. При среднем уровне прокрастинации большинство студентов используют относительно продуктивные когнитивные копинг-стратегии (60%). При высоком уровне прокрастинации большинство студентов используют непродуктивные когнитивные копинг-стратегии (45%).

При низком уровне прокрастинации большинство студентов используют продуктивные (45%) эмоциональные копинг-стратегии. При среднем уровне прокрастинации большинство студентов используют относительно продуктивные эмоциональные копинг-стратегии (55%). При высоком уровне прокрастинации большинство студентов используют непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии (52%).

При низком уровне прокрастинации большинство студентов используют продуктивные (54%) поведенческие копинг-стратегии. При среднем уровне прокрастинации большинство студентов используют относительно продуктивные поведенческие копинг-стратегии (58%). При высоком уровне

прокрастинации большинство студентов используют непродуктивные поведенческие копинг-стратегии (52%).

Исходя из полученных результатов диагностики копинг-стратегий Э. Хайма, можно сделать вывод, что у студентов 4 курса прокрастинация оказывает значительное влияние на копинг-стратегии. Во всех трех типах копинг-стратегий: когнитивных, эмоциональных и поведенческих – большинство студентов со средним уровнем прокрастинации преимущественно используют «относительно продуктивные» копинг-стратегии, а студенты с низким уровнем прокрастинации – «продуктивные». «Непродуктивный» копинг преобладает у студентов с высоким уровнем прокрастинации. Из всего этого следует, что именно прокрастинаторы хуже справляются со стрессовыми ситуациями.

В результате эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам.

1. У студентов-юристов 4 курса Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского преобладает средний уровень прокрастинации.

2. У студентов-юристов 4 курса преобладает средний уровень интернальности, вне зависимости от того, прокрастинаторы они или нет.

3. Студенты-прокрастинаторы являются «экстерналами», они не считают себя способными контролировать развитие событий своей жизни, у них низкий показатель субъективного контроля и высокая напряженность. Непрокрастинаторы, являясь «интерналами», считают, что большинство событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и чувствуют ответственность за эти события, и за то, как складывается их жизнь в целом, у них высокий показатель субъективного контроля, они обладают эмоциональной стабильностью, решительностью, упорством.

4. У студентов-юристов 4 курса прокрастинация оказывает значительное влияние на копинг стратегии.

5. Во всех трех типах копинг-стратегий: когнитивных, эмоциональных и поведенческих – большинство студентов со средним уровнем прокрастинации используют преимущественно «относительно продуктивные» копинг-стратегии, а студенты с низким уровнем прокрастинации – «продуктивные». «Непродуктивный» копинг преобладает у студентов с высоким уровнем прокрастинации.

Одна из наших предыдущих статей по проблеме исследования взаимосвязи прокрастинации с различными составляющими личностного развития была посвящена взаимосвязи прокрастинации и профессиональной идентификации студентов-юристов, где показывалось, что у студентов с низким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 3,49, что соответствует достигнутой позитивной идентичности ($p < 0,05$). У студентов со средним уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 2,48, что соответствует

уровню «мораторий» ($p < 0,05$). У студентов с высоким уровнем прокрастинации уровень профессиональной идентичности в среднем равен 1,6, что соответствует диффузной идентичности ($p < 0,05$). Наиболее часто Я-профессиональное представлено у студентов с низким уровнем прокрастинации, у студентов с высоким уровнем прокрастинации Я-профессиональное представлено меньше всего, у студентов-юристов низкий уровень прокрастинации связан с высоким уровнем профессиональной идентификации ($p < 0,05$).

Другая наша публикация касалась оценки прокрастинации у лиц с ОВЗ, в частности у студентов с патологией зрения в сравнительном контексте с их здоровыми сверстниками. Была обнаружена и описана зависимость между уровнем прокрастинации и наличием зрительной патологии. Оказалось, что студенты с нормальным зрением чаще, чем их сверстники с нарушениями зрения, сталкиваются с состоянием откладывания дел в «долгий ящик, на потом». В большей степени у студентов со зрительной патологией прокрастинация связана с личностными особенностями, такими как самооценка и способы осуществления совладающего поведения. Чем адекватнее самооценка и чем адаптивнее защитные механизмы, тем меньше прокрастинация у студентов с ОВЗ. В группах студентов-инвалидов с меньшим количеством прокрастинаторов было большее число респондентов с адекватной самооценкой и адаптивными формами поведения.

Таким образом, психологическая профилактика академической прокрастинации как сложного психологического явления, связанного с различными личностными и профессионально важными особенностями, должна, на наш взгляд, охватывать многие уровни функционирования личности, включать комплекс различных мер, нацеленных на личностное развитие: эмоционально-волевой и мотивационной сфер, самоорганизацию, формирование чувства долга, определение и укрепление психологических границ, налаживание межличностных отношений, а не только на управление временем [Куприянчук 2018:311].

Формирование и развитие активной зрелой личности профессионала, в нашем случае юриста, с конструктивными формами активности возможно при проведении со студентами разнообразной развивающей тренинговой работы, возможные варианты которой будут нами изложены в дальнейших публикациях.

Библиографический список

Григорьева М. В., Вагапова А. Р., Тарасова Л. Е., Кащеева А. В., Малышев И. В., Ткачева М. С., Хуторянская Т. В., Черняева Т. Н. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества. Саратов, 2016. 124 с.

Голубева Н. М., Голованова А. А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 125-131.

Кормачева И. Н., Шамшикова О. А. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие человека В современном мире». Новосибирск, 2014. С. 253-270.

Куприянчук Е. В. Особенности взаимосвязи социальных представлений о профессии с самоактуализацией личности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 156-160.

Куприянчук Е. В. Особенности прокрастинации у студентов с ОВЗ// Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления: Сб. науч. статей. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 309-312.

Тарасевич Г. В. Прокрастинация: болезнь века // Русский репортёр. 2014. № 14 (342). С. 20-29.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Ольга Владимировна Ларина

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ
физического воспитания, Институт физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: svpavlin@yandex.ru

В данной статье рассматривается вопрос о повышении эффективности тренировочного процесса гимнасток, направленного на обучение технике соревновательных упражнений с предметами. Активизация учебно-тренировочного процесса поможет добиться наиболее эффективного результата и улучшит уровень предметной подготовленности спортсменок, который, в свою очередь, окажет положительное влияние на спортивный результат.

Ключевые слова: тренировочный процесс, активизация, активность, гимнастики, внимание, эффективность, упражнения.

EFFICIENCY OF THE ORGANIZATION OF MANAGEMENT OF TRAINING PROCESS IN RHYTHMIC GYMNASTICS

O.V. Larina

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the
Department of theoretical foundations of physical education, Institute of physical culture and sports,
Saratov national research state University, Russia, Saratov

Abstract: this article discusses the issue of improving the efficiency of the training process of gymnasts, aimed at teaching the technique of competitive exercises with objects. Activation of the training process will help to achieve the most effective results and improve the level of subject readiness of athletes, which, in turn, will have a positive impact on the sports result.

Key words: training process, activation, activity, gymnasts, attention, efficiency, exercises.

Современная художественная гимнастика предъявляет высокие требования к подготовке спортсменок, формирования у них универсальных

навыков владения предметами на основе базовой системы сложно координационных движений. Специфика данного вида спорта требует от девочек проявления широкого круга спортивных умений, навыков и специальных физических качеств. Важным компонентом технической подготовки в художественной гимнастике являются упражнения с предметами. Развитие художественной гимнастики ставит перед спортсменками все более сложные задачи по созданию не только технически виртуозных, но и эмоциональных, ярких, содержательных и музыкальных композиций с предметами. Все это требует новых подходов к разработке эффективных методик обучения и повышения эффективности всего учебно-тренировочного процесса [Беспалова 2017: 54; Ларина 2017: 300].

Целью исследования является процесс активизации тренировочной деятельности в художественной гимнастике. В основу рабочей гипотезы выдвинуто предположение о том, что эффективность тренировочного процесса будет зависеть от активности гимнастки, если обучение технике упражнений с предметами будет ориентировано на минимизацию ошибок. Активизация учебно-тренировочного процесса поможет добиться наиболее эффективного результата и улучшит уровень предметной подготовленности спортсменок, который, в свою очередь, окажет положительное влияние на спортивный результат.

Большое влияние на активность гимнастки оказывает ее удовлетворенность тренировками. Некоторые особенности эмоционально-волевых проявлений гимнастки в представляемой и реальной соревновательной ситуации показывают, что соревновательная стимуляция дает больший прирост максимального темпа движений и мышечной силы, чем призывы повысить волевое усилие. Для успешного решения проблемы активизации учебно-тренировочного процесса в художественной гимнастике важным является знание особенностей внимания гимнасток. Внимание имеет огромное значение в спортивной деятельности, особенно при обучении сложно координированным гимнастическим упражнениям с предметами в художественной гимнастике [Ларина 2011: 24].

Внимание обеспечивает более полное, яркое восприятие и понимание изучаемого материала.

В психологии внимание характеризуется как проявление активности. Оно обеспечивает лучшее отражение явления действительности в сознании спортсмена. Непонимание техники двигательных действий часто вызывается отсутствием или недостаточностью внимания. Внимание зависит от многих факторов: интересов личности (в особенности познавательных), потребностей воли, характера и т.д.

В зависимости от обстоятельств, силы, привлекательности внешних и внутренних сигналов внимание перемещается с одного объекта на другой, т.е. носит динамический характер. Однако это не значит, что внимание не может быть устойчивым. Можно говорить об устойчивости внимания в пределах

обучения и совершенствования техники гимнастических упражнений как с предметом, так и без предмета.

Обучение – процесс взаимодействия между тренером и гимнасткой. Оно будет эффективным только в том случае, если и тренер, и гимнастка проявят высокую активность. Причем активность последней является решающей. Если нет активности самой гимнастки, то, сколько бы тренер ни сообщал сведений, фактов, никаких знаний и умений у гимнастки не появится.

Проявление активности гимнастки при обучении – это деятельное состояние и волевое действие, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности. Для активной гимнастки свойственно проявление всестороннего, глубокого интереса к занятиям, учебной задаче, приложению усилий, напряжение внимания, умственных и физических сил для достижения поставленной цели. Активность невозможно рассматривать вне тесной связи с самостоятельностью.

Самостоятельность гимнастки, как систематическая работа над совершенствованием техники соревновательных упражнений, на тренировках также содействует развитию ее активности. Уже в самостоятельных действиях проявляются элементы активности гимнастки, а проявление активности в свою очередь направляет личность к самостоятельности. Активность гимнастки проявляется в различных видах деятельности: в мыслительной, в моторной, в учебной, в творческой, и т.д. Активность личности в учебном процессе может быть внешней (моторной) и (внутренней) мыслительной. Творческая активность гимнастки в учебно-тренировочном процессе – это сложное отношение к действительности, проявление комплекса ее свойств, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые, эмоциональные процессы. Творческая активность есть стремление к применению новых приемов преодоления трудностей, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебного задания, решения задач.

В познавательной деятельности гимнастки творческая активность характеризуется направленностью ее действий на глубокое выявление новых явлений и ценностей. Творческая активность вызывает положительное эмоциональное состояние – подъем, радость проникновения в суть явления, проблемы. Решение задач активизации учебной деятельности тесно связано с такими понятиями, как оптимизация учебно-тренировочного процесса, повышение эффективности обучения. Условия, формы и методы, активизирующие тренировочную деятельность гимнасток, одновременно способствуют повышению эффективности обучения, оптимизации процесса обучения сложным по координированности двигательным действиям с предметом. Активизация учебно-тренировочного процесса гимнасток требует от тренера умелого руководства их познавательной деятельностью.

В результате проведенного нами исследования были получены объективные данные, анализ которых показывает, что если правильно выполненных упражнений без замечаний тренера было 49,5%, то с общими замечаниями тренера выполнение техники упражнений повысилось до 56%, а

выполнение технически сложных упражнений с индивидуальными замечаниями тренера повысили их результативность до 69,4%.

Таким образом, увеличение продуктивности выполнения техники соревновательных упражнений с предметами на тренировках во второй и третьей ситуациях обуславливается прежде всего чувством ответственности гимнасток, которое было вызвано конкретизацией задач, поставленных тренером в его индивидуальных замечаниях.

Другая картина наблюдается при рассмотрении результатов неправильно выполненных упражнений с бросками предметов. Так, на тренировке с первой ситуацией (без замечаний тренера) гимнастки сделали упражнения с ошибками на 9,7%, на тренировке со второй ситуацией (с общими замечаниями тренера) количество упражнений, выполненных с ошибками, увеличивается до 15,3% и на занятиях с третьей ситуацией (с индивидуальными замечаниями тренера) количество ошибок уменьшается до 11,6%, а правильно выполненных упражнений – увеличивается до 19,8%. Это объясняется большей концентрацией внимания гимнасток на деталях техники работы с предметом и исправлении ошибок, указанных тренером, и на замечаниях тренера.

Библиографический список

Беспалова Т. А. Психологическая составляющая в работе тренера по спортивной акробатике // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 54-59.

Ларина О. В. Процесс формирования эмоционально-волевой подготовки гимнасток // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов: Саратовский источник, 2016. С. 41-45.

Ларина О. В. Роль тренера в формировании личности спортсмена // Образование в современном мире сборник научных статей. Саратов: Издательство СГУ, 2017. С. 299-302.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ- И СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНЫМИ СТРАХАМИ

Ирина Владимировна Стишенок

старший преподаватель кафедры управления и технологий образования Гомельского областного института развития образования, Республика Беларусь

e-mail: irina.stishenok@mail.ru

В статье показана психологическая работа с учащимися, имеющими трудности в обучении: интеллектуальная неготовность к школьному обучению, авторитарный стиль родительского воспитания в семье или обучения в школе. Представлены примеры использования методов арт- и сказкотерапии в работе с тревогой и страхом.

Ключевые слова: школьное обучение, интеллектуальная неготовность, авторитарный стиль, страхи, арт- терапия, сказкотерапия

USE OF ART AND FAIRY TALE THERAPY METHODS WITHIN THE WORK WITH SCHOOL FEARS

Iryna Vladimirovna Stishanok

Senior Lecturer, Department of Management and Educational Technologies, Gomel Regional
Institute of Educational Development, Republic of Belarus

e-mail: irina.stishenok@mail.ru

Abstract. The paper shows psychological work with students who have difficulties in education: intellectual unpreparedness for schooling, authoritarian style of parenting at home or education at school. Examples of art and fairy tale therapy methods' using within the work with anxiety and fear are presented.

Key words: schooling, intellectual unpreparedness, authoritarian style, fears, art therapy, fairy tale therapy

В школе учатся разные дети как по характеру и поведению, так и по уровню развития и подготовленности. Учатся они также по-разному: одни быстро все понимают, а другим для получения знаний требуется усидчивость и большие усилия. При достаточной мотивации и проявленном усердии многие из них хорошо осваивают учебный материал. Однако не у всех это получается.

Долгое время целью психологической службы учреждений образования являлось максимальное содействие психическому и личностному развитию школьников. Считалось, что содействовать следует развитию всех психических сфер: интеллектуальной, эмоциональной, личностной, нравственной. Однако сегодня перед практическими психологами чаще всего ставят задачу интеллектуального развития детей. Образовательную систему прежде всего интересуют функциональные качества ребенка определенного возраста: готов ли он к школе, может ли усвоить ту или иную учебную программу [Дубровина 2014: 7].

Если ребенок оказывается не готов к обучению в школе, он имеет психологические проблемы и с трудом воспринимает школьную программу. В связи с этим актуальной является психологическая работа с детьми в учреждениях образования, когда можно уделить внимание переживаниям школьников, развить у них ощущения радости жизни.

От чего же у школьников возникают трудности с обучением? Сегодня неспособными учиться часто называют детей с нормальным умственным развитием, без сенсорных и моторных отклонений, требующих, однако, к себе особого внимания на уроках, то есть таких, которым плохо дается чтение, письмо и арифметика [Крайг 2000: 495]. Рассмотрим типичные проблемы учащихся и варианты психологической помощи им.

Если ребенок, поступив в первый класс, оказывается неготовым к обучению, он с трудом воспринимает школьную программу. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [Методы диагностики...]. В психологии выделяют такие аспекты психического развития, как физический, эмоциональный, социальный и

интеллектуальный, который в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга. Если у ребенка имеется интеллектуальная неготовность к школьному обучению, он не понимает всех требований учителя и, соответственно, не выполняет их, что приводит к получению им низких оценок. Как следствие, ребенок не хочет делать то, что у него не получается.

Существуют и так называемые «внушаемые» школьные страхи. Они появляются в тех случаях, когда родители и педагоги говорят: «Ты сделал ошибку – тебе поставят двойку!», «Ты не умеешь учиться, тебя переведут в худшую школу» и т.п. Так называемое «психологическое запугивание», приводит к тому, что ребенок начинает бояться отрицательного отношения родителей к себе за полученную оценку. Затем этот страх переносится на учителя и парализует волю ученика в самые важные моменты, например, когда нужно неожиданно ответить с места, написать контрольную или отвечать перед всем классом у доски.

Как следствие, ребенок испытывает устойчивое эмоциональное неблагополучие: он ожидает плохого отношения к себе. Отсюда неуспех в школе и в целом боязнь школы, нежелание посещать ее.

Для минимизации проблем психологического характера в школьном обучении используются различные методы, позволяющие «мягко» проводить коррекционную работу. Одним из таких методов является сказкотерапия.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, автор метода комплексной сказкотерапии, определяет сказкотерапию как процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем [Зинкевич-Евстигнеева 2000: 8].

Руководитель Международного сообщества сказкотерапевтов И. В. Вачков называет разрабатываемое им направление интегративной сказкотерапией. «Интегративная сказкотерапия – это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки (и близких ей жанров), позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности» [Вачков 2011: 61]. Буквальная же расшифровка слова «сказкотерапия» – «лечение сказками».

В работе с учащимися, для осознания и отреагирования ими тревоги и страхов, результативным является использование метода сказкотерапии, который выполняет две важнейшие задачи: помогает ребенку увидеть самого себя, встретиться с собой, и увидеть других людей и мир вокруг себя. Ребенку предлагается сочинить историю, в которой герой справляется со своими трудностями, страхами. Затем проводится анализ поступков героя и их обсуждение. Это позволяет учащемуся гармонизировать свое состояние и способствует обретению большей уверенности в реальной жизни.

Приведем пример. Ученик первого класса отказался ходить в школу уже через полтора месяца после поступления в нее. Он категорически отказывался присутствовать на уроках и выполнять задания учителя, выходил в коридор и ждал маму.

В процессе работы с психологом мальчик сочинил следующую историю.

«Жил-был Саша, учитель и ученики. И Саша плакал, потому что не хотел в школу ходить. И садился на коридоре. И его мама забрала и сказала: «Никаких мультиков, если не будешь писать. И в угол поставлю». И жили они плохо».

После предложения написать историю так, чтобы она хорошо заканчивалась для всех героев, мальчик сочинил следующее.

«Жил-был Саша, который не хотел в школу ходить. И пришла мама, и забрала Сашу домой. И они писали буквы и цифры. И животных рисовали. Мама спросила у Саши: «Пойдешь в школу?» А он сказал: «Нет». Саша хотел праздник – Новый год. А Дед Мороз пришел и сказал: «Не дам подарки, пока не научишься».

Понадобилась еще одна подсказка от психолога: «Дам подарки, - сказал Дед Мороз. – Только учишь буквам и цифрам. Можно дома».

И мальчик продолжил: «Ладно. Хочу дома учиться. Ура!» Конец.

И он впервые улыбнулся.

На вопрос, понравилась ли сказка, мальчик ответил: «Две сказки. Вторая понравилась. Там Саша хороший».

На следующей консультации мама мальчика сказала, что, по согласованию с директором школы, Саша был переведен на год на домашнее обучение.

Часто хорошо учиться ребенку мешает авторитарный стиль родительского воспитания в семье или обучения в школе. Например, если в процессе обучения родители контролируют ребенка по поводу «написания каждой буквы», предъявляют к нему завышенные требования и постоянно сравнивают с другими, это может привести к появлению у него сомнения в своих знаниях, чувства неуверенности в собственных силах, привычки надеяться на помощь по любому поводу. И как следствие, у ребенка возникает страх, пропадает желание учиться, а тревожность, связанная с учебной, быстро растет.

Отметим, что при авторитарном воспитании и обучении некоторые дети при подготовке уроков или во время ответа у доски панически боятся сделать ошибку. На консультациях они поясняют, что молчат, потому что боятся ответить неправильно: «за это снижают оценку», а если оценка низкая, «родители расстраиваются». На вопрос, ради чего они учатся: ради знаний или оценки, – обычно отвечают: «Ради оценки».

Еще один распространенный страх, мешающий успешно обучаться в школе, – страх учителя. Часто подобное состояние возникает у учащихся с темпераментом флегматика или меланхолика как реакция на крики учителя на уроке, причем не обязательно в их адрес. При этом учитель, чаще с темпераментом холерика, искренне считает, что он не кричит, а громко разговаривает. Но дети считают иначе. Одна ученица третьего класса отметила: «Когда учительница кричит, мне кажется, что у нее желтые глаза и острые зубы».

Отреагированию отрицательных эмоций помогает использование метода арт-терапии. Учащиеся рисуют школьные ситуации и свои страхи, а затем находят внутренние ресурсы: смелость в общении с учителями и уверенность при ответе у доски. Также осознанию и реагированию страхов и агрессии, помогает сочинение сказочной истории, в которой вымышленный герой сражается с врагами и побеждает их с помощью волшебных предметов. Проанализировав поступки главного героя и применив их к себе, ребенок обретает смелость и уверенность в реальной жизни.

Приведем пример из практики.

Антон, ученик 6-го класса, охарактеризовал учительницу, преподающую учебный предмет, по которому ему никак не удавалось повысить успеваемость следующим образом: «Она страшная, ругает часто. Я плохо себя потом чувствую. Мне страшно. Когда вызывает к доске – молчу».

Мальчику было предложено нарисовать сказочного героя и сочинить о нем историю. Рассказ Антона был следующим: «Этого героя зовут Гальватрон. Он живет на планете Кибетрон. Там есть зеленая трава, а все живут в продвинутых домах. Гальватрону 11 тысяч лет. Он ходит в школу. Туда ходят до 15 тысяч лет. В школе учат летать, дышать внутренним дыханием, стрелять (вдруг на них нападут жители другой планеты?). У всех есть реактивные кроссовки, зеленый защитный костюм и специальный плащ для полетов. На них уже нападали, но жители Кибертона побеждали».

На вопрос, что же помогло победить Гальватрону, мальчик ответил: «Пушка и меч. Меч невидимый».

Мальчику было предложено нарисовать меч, чтобы он стал видимым, и был задан вопрос: «А учителя с какой планеты?»

– С другой, – сказал он. И добавил: – Там есть добрые учителя – белые, а есть Арси – она злая: кричит и ругается. Гальватрон ее не любит. У нее есть указка, а у него – пушка и меч, и поэтому Гальватрон ее не боится. Он может ее убить. Когда у него пушка и меч – она так себя не ведет. Но если будет спрашивать ответ у доски – он ее убьет. Потом оживит в медпункте, даст снотворное, а сам пойдет отдыхать.

Отреагировав агрессию вербально, мальчик выглядел более спокойно. По завершении консультации ему было предложено сделать себе талисман или рисунок меча как волшебного источника внутренней силы, который бы мог быть с ним всегда. Антону эта идея очень понравилась.

По завершении консультации мальчику были даны рекомендации по конструктивному реагированию накопившейся агрессии и дальнейшему общению с педагогом, способам обращения к нему за помощью по учебе. Матери учащегося были рассказаны о приемах и методах, способствующих обучению, даны рекомендации по выполнению домашнего задания, его проверке, умению применять правила.

Через несколько консультаций мальчик отметил, что страх учительницы прошел, успеваемость по предмету выросла.

Очевидно, что при сочинении истории, с одной стороны, запускаются интеллектуальные процессы и рефлексия, а с другой – происходит бессознательная перестройка привычных паттернов поведения.

Способами работы со страхом с использованием методов арт- и сказкотерапии могут быть следующие:

- выражение и отреагирование страха через рисование, игру, сочинение историй (таким образом ребенок обозначает свои чувства и переживания и безболезненно соприкоснется с ними);

- проявление чувств на уровне тела: «страха» – дрожанием, а «силы» – ударом кулака по мягкой поверхности дивана или кресла;

- обучение навыкам релаксации, упражнениям по снятию мышечных зажимов, позитивным утверждениям: «я смелый»; «я сильный»; «у меня все получится» и т.п.

Родителям и педагогам важно помнить, что ребенок остается ребенком и в школе, и дома. Ему хочется поиграть, побегать, «разрядиться», и нужно время, чтобы стать таким «сознательным», каким его хотят видеть взрослые. В школе и дома важно осуществлять особую организацию обучения: уменьшить количество и интенсивность отвлекающих факторов; повысить ясность и четкость постановки задач; обучить приемам и способам учебной деятельности; содействовать развитию умственных способностей и познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, речи и др.). Также важно обеспечить эмоциональное благополучие ребенка [Стишенок 2010: 17].

Работа психолога по снятию школьной тревожности и страхов может проводиться при индивидуальном консультировании, когда используются отдельные методы и приемы, а также в специальной группе. Коррекционная работа с такими детьми включает в себя возвращение к игре, рисованию, конструированию, т.е. развитие образного мышления.

Также важно изменить установки и оценки учителя и родителей. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности. Важно и создание щадящих условий в семье и школе, поддерживающем ребенка позитивном отношении к нему.

Сегодня практически любой из вопросов обучения и воспитания детей требует совместного участия педагога, родителей и психолога. Без их скоординированной работы не может быть успешно решен ни один вопрос. Только в совместной деятельности с родителями и педагогами психологи могут предложить эффективные пути решения различных вопросов.

Библиографический список

Вачков И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка повернись ко мне передом... М.: Генезис, 2011. 288 с.

Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 310 с.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.

Стищенко И. «Трудный ребенок»: практическое пособие для психологов и родителей. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.

Методы диагностики интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studall.org/all-65095.html> (дата обращения 21.02.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Олеся Николаевна Малолеткина

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: maloletkina12@mail.ru

В данной статье рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, на протяжении которого происходит становление ребёнка как личности. Показано, что в реализации данного процесса необходимо уделять внимание развитию способности у дошкольников осознавать и контролировать свои переживания, понимать эмоциональное состояние других людей.

Отмечено, что использование персонализированного компетентностного подхода к рассматриваемому процессу формирования является наиболее эффективным, поскольку он способствует созреванию эмоционального интеллекта у дошкольников и более других учитывает их индивидуальные и возрастные особенности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, персонализированный компетентностный подход, дети дошкольного возраста.

DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRO-SCHOOLERS IN PERSONALIZED EDUCATION

OlesyaMaloletkina

Post-graduate student, School for Psychology, Pedagogics and Special Education, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

E-mail: maloletkina12@mail.ru

Abstract. This article deals with the problem of formation of emotional intelligence in preschool children, during which there is the formation of the child as a person. It is shown that in the implementation of this process it is necessary to pay attention to the development of the ability of preschoolers to realize and control their experiences, to understand the emotional state of other people.

It is noted that the use of personalized competence approach to the process of formation is the most effective, as it contributes to the maturation of emotional intelligence in preschool children and more than others takes into account their individual and age characteristics.

Key words: emotional intelligence, personalized education, pre-schoolers.

С самого рождения мир ребенка представляется социальным. Распознавание и понимание эмоций является основой любого социального взаимодействия. Ребенок уже с раннего возраста испытывает эмоции, более того – он весь состоит из эмоций, поэтому работа по эмоциональному развитию должна начинаться с первых лет его жизни, получить свое продолжение в

дошкольных образовательных организациях и рассматриваться как ведущая и значимая.

Процесс формирования эмоционального интеллекта дошкольников нацелен на реагирование педагогом на возникающие у ребенка чувства и на обозначение их соответствующими словами. Педагогу нужно познакомить ребенка с понятиями «эмоции» и «чувства», показать, что каждый день, каждую минуту люди ощущают какую-то эмоцию, разъяснить, что умение распознавать эмоции способствует лучшему пониманию себя и другого. Без слов, по выражению лица, мимике и жестам мы можем догадаться, обижен ли человек, рассержен или расстроен. Все это говорит о том, что дошкольников необходимо обучать понимать как свои собственные эмоции и переживания, так и чувства других людей, учить адекватно проявлять свои положительные и отрицательные эмоции, находить общий язык с другими людьми [Гоулман 2009].

Основателями «эмоционального интеллекта» можно считать авторов Дж. Мейер и П. Сэловей, которые ввели данное понятие в науку. Они провели большую исследовательскую работу и разработали программу по измерению эмоционального интеллекта, которая на сегодняшний день считается основной, к ней обращается большинство исследователей, работающих в данном направлении.

Теория эмоционального интеллекта в 1997 году пополнилась исследованиями Р. Бар-Он. Им, по аналогии с коэффициентом интеллекта – IQ, впервые введено обозначение коэффициента эмоциональности – EQ – emotional quotient и создана собственная модель эмоционального интеллекта, представляющая все некогнитивные способности личности, ее знания и компетентности, помогающие успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Такое понимание эмоционального интеллекта считаем довольно широким.

В книге Даниэля Гоулмана под названием «Эмоциональный интеллект», вышедшей в 1995 году, уделяется внимание навыкам понимания эмоций и чувств и умению управлять ими. Согласно этой модели, эмоциональный интеллект объединяет два вида эмоциональной компетенции и помогает ребенку управлять своими чувствами и эмоциями, а также понимать переживания других людей [Гоулман 2009].

Отметим, что еще в прошлом столетии Лев Семенович Выготский отмечал, что эмоции «являются центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребёнка [Выготский 1968: 157]. Данное утверждение позволяет в личностном развитии ребенка эмоциональный интеллект (EQ) рассматривать как не менее важный компонент.

В выборе определения эмоционального интеллекта остановимся на следующем определении. Эмоциональный интеллект – способность точно воспринимать эмоции, оценивать и выражать их, применять знания об эмоциональной сфере человека, умение регулировать эмоции с целью продвижения эмоционального и интеллектуального роста. По большому счету

можно сказать, что эмоциональный интеллект – способность человека управлять собой и другими людьми [Выготский 1968: 158].

Что же касается детей дошкольного возраста, то навыки управления своими эмоциями у них лучше всего развиваются во взаимодействии со своими сверстниками. Простраивание отношений во взаимодействии, как отмечают Е. А. Александрова и К. С. Кузнецова, позволяет им учиться грамотно и корректно формулировать свои мысли и разъяснять их, если окружающим было что-то не понятно. В этом процессе они формируют навыки понимания чувств и желаний других людей, развивают умения использования договоров по возникающим проблемам в общей игре, разрешения появляющихся конфликтов [Александрова, Кузнецова 2018].

Для детей самая благодатная почва для эмоционального развития – это дружба. Поэтому советуем родителям предоставлять больше возможностей ребенку общаться с друзьями один на один, в этот момент формируются прочные и долговременные привязанности к другим детям. Важным моментом в данной ситуации является общение детей, в котором они могут комфортно чувствовать себя и не подавлять как свою свободу и индивидуальность, так и индивидуальность другого.

Главным при этом является умелый выбор модели общения, способствующей психологическому комфорту ребенка, не подавляющей его свободы и индивидуальности.

В дошкольном возрасте игровая деятельность детей наиболее оптимальным образом реализуется, если создаются пары для воспитанников. Это объясняется тем, что отслеживание воспитанниками отношений и управление ими с количеством большим двух вызывает у них затруднения.

Д. В. Люсин отмечает, что на формирование эмоционального интеллекта дошкольника влияют развитие разных личностных свойств и эмпатия, представляющая собой способность к сопереживанию. В качестве личностных свойств автор выделяет положительное отношение к себе, эмоциональную устойчивость, внутренний локус контроля, то есть готовность видеть причину происходящих событий в себе, а не в окружающих людях и случайных факторах. Он считает, что целенаправленное развитие обозначенных качеств у дошкольника будет способствовать повышению уровня его эмоционального интеллекта [Люсин 2012: 29].

Положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта оказывает использование в работе дошкольных образовательных организаций рассказов и сказок, элементов телесной терапии, арттерапии, психогимнастики, творческой индивидуальной и групповой деятельности, позволяющей детям совместно петь, танцевать, рисовать, работать с природным материалом.

Авторы О. А. Прусакова и др. в процессе формирования эмоционального интеллекта считают необходимым направлять и учить детей понимать собственное состояние, выражать свои чувства и распознавать других людей через жесты, выразительные движения, мимику, интонацию. Они считают, что в этом возрасте у них не имеется достаточно жизненного опыта, который помогал

бы им приобрести умения справляться с трудностями, переживать успех и неудачи, достигать желаемого результата [Сергиенко и др. 2009].

Формирование эмоционального интеллекта у дошкольников наиболее эффективно протекает с использованием персонализированного компетентностного подхода к обучению (ПКПО).

Данный подход включает элементы различных определений компетентностного подхода и персонализированного образования: дети изучают материал в собственном темпе и развивают способность к самостоятельным действиям (центральный элемент личностного развития, помимо знания учебного материала).

Использование в работе дошкольной образовательной организации персонализированного обучения предъявляет определенные требования и к педагогам. Для начала они должны научиться анализировать собственные потребности и возможности, чтобы подобрать доступные инструменты для обучения, где основой персонализации являются дети, так как взрослый для ребенка – важнейшая модель для подражания.

Наблюдая за ним, ребенок понимает, как обращаться со своими чувствами и как выражать свои эмоции. В связи с тем, что взрослые бессознательно передают ребенку свой уровень эмоционального интеллекта и никак не могут воспитать то, чего не умеют сами, администрации педагогического коллектива стоит обращать внимание не только на создание системы педагогических мероприятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, но и на повышение EQ родителей и педагогов [Столл, Гиддингс 2018].

В формировании эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста большую роль играет принцип персонализированного компетентностного подхода (предоставления детям возможно максимальной самостоятельности), который является основным условием предупреждения их психоэмоционального напряжения.

В качестве основных принципов и инструментов использования персонализированного компетентностного подхода можно выделить следующие.

- *Контроль*, в котором дети самостоятельно могут использовать необходимую информацию для самоанализа и развития. Как пример, простой способ сбора данных: дети ставят отметки о своем поведении (отслеживания кодекса сотрудничества) на стикерах, точки или смайлики (эмоции) на бумаге или обозначения маркером на доске;
- *Постановка личных целей*. Постановка целей, стремление к их достижению и, наконец, их реализация помогают детям развивать уверенность в своих способностях контролировать те или иные области собственной жизни, такие как мотивация, поведение и даже свое эмоциональное состояние.
- *Стандартные операционные процедуры (СОП)*,

представляющие собой перечни пошаговых инструкций, которые помогают детям самостоятельно добиваться желаемых результатов. Разработанные СОПы (порой и самими детьми) являются для детей четким руководством к действию и содержат указания по выполнению своих обязанностей, что, в свою очередь, помогает детям развивать повышенное чувство независимости и ответственности за свое учение даже в начальной школе.

В ходе работы дети знакомятся с навыками релаксации и саморегуляции, обсуждают и «проживают» ситуации, вызывающие разнообразные чувства, что создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием [Столл, Гиддингс 2018].

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, на протяжении которого происходит становление ребёнка как личности, на сегодняшний день в условиях образовательной организации признается важной и значимой.

Реализация данного процесса предусматривает развитие способности у дошкольников осознавать и контролировать свои эмоции и переживания, понимать эмоции и эмоциональное состояние других людей.

Поэтому персонализированный компетентностный подход является самым подходящим для формирования и развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Библиографический список

Александрова Е. А., Кузнецова К. С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника. М.: Сентябрь, 2018. 160 с.

Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // *Вопр. психол.* 1968. № 2. С.157-159.

Готтман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка: Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2015. 288 с.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования.* М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 29-36.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.

Столл К., Гиддингс Д. Пробуждение самосознания ученика: практическое пособие. 2018. 145 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Александра Сергеевна Балала

Магистрант 1 курса института истории и международных отношений

e-mail: balala.aleksandra@mail.ru

Анастасия Николаевна Комарова

Магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального
образования

e-mail: n.k9696@bk.ru

В статье представлены: характеристика взаимодействия педагога-психолога с детьми младшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, причины появления СДВГ, его симптомы и направления работы коррекционной программы. Также подробно расписаны рекомендации по работе с детьми с СДВГ.

Ключевые слова: СДВГ, младший школьный возраст, гиперактивность, внимание, импульсивность, коррекция.

INTERACTION BETWEEN AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AND PRESCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER AND INTERACTIVITY

Balala A.S.

e-mail: balala.aleksandra@mail.ru

Komarova A.N.

e-mail: n.k9696@bk.ru

Abstract. Some features of interaction between educational psychologist and preschool children with attention deficit disorder and interactivity are presented in the article. The reasons of ADD and interactivity, its symptoms and course of intervention program are given. Some guidelines to work with children with ADD and interactivity are described.

Keywords: ADDI, preschool age, attention, impulsiveness, correction

Все чаще в практике педагога-психолога встречаются дети с повышенной активностью, но не каждый родитель видит в этом проблему, а педагог не подразумевает, что это не просто гиперактивный ребенок, а ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ).

СДВГ — это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность. [Заваденко 2018: 12]

Данный синдром наиболее распространен среди детей и подростков (примерно у 5% детей) и чаще диагностируется у мальчиков, нежели у девочек. [Заваденко 2018: 18]

Такие черты, как гиперактивность, импульсивность и нарушение внимания приводят к серьезным нарушениям функционирования ребенка в основных сферах жизни. [Арцишевская 2003: 35]

Многие педагоги считают, что СДВГ развивается из-за попустительского стиля воспитания, аллергии на препараты или возникает вследствие перенесенных операций, болезней, однако настоящая причина совсем в другом:

Во-первых, генетические факторы (наследственность).

Во-вторых, поражения центральной нервной системы (далее ЦНС) в перинатальном периоде (нервная беременность, токсикоз, угроза выкидыша, химические отравления, гипоксия плода, родовые травмы и т.д.).

Таким образом, СДВГ – это не просто особенности темперамента, а именно нарушение развития, которое проявляется с раннего детства и изначально заложено в темперамент.

К основным симптомам СДВГ относятся:

1. нарушение функции внимания (ребенок не может удерживать внимание, допускает много ошибок, наблюдается отсутствие концентрации внимания в ходе выполнения учебных и/или других задач, несоблюдение инструкций, сложность в доведении работы до конца);

2. гиперактивность (непокойные движения рук и ног, неусидчивость, прыжки с места на место, несоблюдение правил поведения);

3. импульсивность (не дослушивает вопрос до конца, много разговаривает, мешает другим на занятиях и в игровой деятельности).

Характеристика ребенка с СДВГ зависит от возрастного периода.

Дети в младшем дошкольном возрасте проявляют повышенную активность, которая характеризуется постоянным движением, неусидчивостью и импульсивностью, вмешательством в разговоры, которые их не касаются [Заломихина 2007: 34]. Иногда импульсивность может переходить в бесшабашность, тем самым, ребенок подвергает опасности не только себя, но и окружающих: забираются куда не надо, не могут тихо и спокойно играть, дети весьма неаккуратны, непослушны. перевозбудившись, они могут бросаться вещами и игрушками или ломать их.

Чаще всего у таких детей снижен болевой порог чувствительности. Одной из трудностей в диагностировании СДВГ является то, что оно часто сопровождается иными проблемами, такими как нервные тики и синдром Туретта (небольшая группа с СДВГ).

Гиперактивность чаще всего – первое проявление СДВГ, с этим родители впервые обращаются к специалистам. Но прежде чем говорить о гиперактивности, необходимо обратить внимание на следующие симптомы:

- плохой ночной сон (долго и беспокойно засыпает, двигается и вскрикивает в кровати, часто просыпается, плачет, из-за чего недосыпает);

- днем часто выраженная повышенная суетливость, излишнее беспокойство;

- лабильность эмоциональной сферы, яркие вспышки импульсивности;

- полное игнорирование просьб родителей;

- болезненная забывчивость, склонность к разбрасыванию вещей;

- возможно, плохой аппетит.

Однако бывает так, что родители думают, что поступление в дошкольное учреждение и появление новых правил положительно скажется на ребенке и он изменится, но ожидания не оправдываются. Чаще всего начало посещения детского сада провоцирует проблему ребенка.

Это случается потому, что меняются требования к ребенку, изменяется режим дня, требования к питанию, занятиям, а также правила взаимодействия в коллективе. Также большое влияние оказывает «отрыв» от матери.

У ребенка не всегда получается с новыми правилами, ситуациями, и, как следствие, появляется проблемное поведение.

Неуправляемое, расторможенное поведение ребенка может ввести в ступор любого взрослого, и из-за не знания того, что необходимо делать в такой ситуации, родители прибегают к наказанию, упрекам, а также ругают и стыдят.

Следует отметить, что, даже несмотря на такое поведение, ребенок нуждается в любви, ласке и заботе родителей, а родители должны понимать и принимать проблему и способствовать ее решению.

Лечение СДВГ – сложный и трудоемкий процесс, в работу которого включены многие специалисты (невролог, психиатр и т.д.).

Первоначально необходимо комплексное медицинское обследование ребенка для его дальнейшего лечения. Далее проводится психологическая диагностика ребенка, консультация для родителей по итогам диагностики и даются рекомендации (как родителю принять и понять сложившуюся ситуацию, как помочь ребенку и т.д.). На основе этого составляется индивидуальная коррекционно-развивающая программа для ребенка с СДВГ, направленная на стабилизацию эмоционального состояния, а также на концентрацию внимания. [Сиротюк 2003: 100].

Психолог начинает работу тогда, когда уже был проведен осмотр у невролога и психиатра и ребенку назначено лечение (медикаментозное или/и психотерапия, физиотерапия и/или лечебный массаж). Ждать прогресса моментально не стоит, вся работа требует большого количества времени, и родителям следует запастись терпением. Если выявить заболевание на ранних стадиях, то его можно излечить, даже не назначая ребенку никаких медикаментозных препаратов, в этом случае, важную роль играют настойчивость и терпеливость родителей и педагогов.

Коррекционная работа осуществляется в игровой форме и направлена на развитие мелкой моторики, внимания, наблюдательности, произвольности, самоконтроля, координации движений.

В коррекционной работе можно использовать следующие материалы: - кинетический песок (снять внутреннее напряжение у ребенка); - глину (для развития мелкой моторики, способствует позитивному выходу негативных эмоций, страхов); пластилин (для развития мелкой моторики, контролирование движения рук, пальцев); маленькие шарики в воде (для развития моторики, а также для «заземления» отрицательных эмоций); песочный стол (возможность самовыражения ребенка, передача эмоционального состояния посредством использования различных выразительных средств); рисование (снятие эмоционального напряжения, сосредоточение на определенной работе).

Для того чтобы коррекционная работа была успешной, необходимо следовать нескольким правилам.

1. Воспитывать по системе позитивного подкрепления.
2. Делать упор на их сильные стороны хвалить за сильные качества достижения достоинства.
3. Быть для ребенка авторитетным (иначе ребёнок подчиняться не будет).
4. Постоянное переключение внимания (главное это не сочетать с физической активностью, иначе ребёнку будет трудно переключаться).
5. Поощрение, «жетонная система» (например, «5 раз похвалю, получишь жетоны или звёздочки, потом ты получишь подарок»).
6. Строгий режим дня (например, начиная с 19.00 часов вечера, готовимся ко сну, в 20.00 уже ложимся, и так постоянно одно и то же: должна быть последовательность, ритуалы, никакой спонтанности, хаоса).
7. В отношениях с такими детьми спокойное и уверенное в себе общение.
8. Минимум компьютерных игр, фильмов: боевиков, ужасов.
9. Не завышать требования к ребёнку.
10. Разработать единую систему требований к ребенку как дома, так и в детском саду.
11. Использовать зрительную стимуляцию при объяснении материала (картинки, рисунки и т.д.).

Не стоит забывать, что в силу своей импульсивности ребенку с СДВГ сложно переключаться по первому требованию с одной деятельности на другую. Будет целесообразнее за несколько минут до новой деятельности предупредить об этом ребенка.

Если у ребенка СДВГ, родителям не стоит выполнять дела ребенка; применять методы физического воздействия при непослушании; требовать примерного поведения; давать слишком сложные задания; запрещать что-либо, не объяснив причину; давать поручения командным тоном, приказывать; говорить с ребенком строго; унижать ребенка грубыми и/или насмешливыми замечаниями; постоянно одергивать и/или ругать ребенка (особенно нельзя это делать при посторонних); провоцировать на шумные игры.

Дети с СДВГ испытывают потребность в улучшении своего психологического состояния. Все начинается в детстве, и если вовремя не обратить внимания на эту проблему, то дети с СДВГ легко могут попасть в группу риска развития аддиктивных расстройств [Лютова, Моница 2007: 145].

Таким образом, СДВГ в раннем возрасте сопровождается проявлениями непокорности и непослушания. Такие дети не выполняют общепринятые правила поведения, постепенно формируя протестные формы поведения. Поскольку окружающие не воспринимают их такими, какие они есть, дети испытывают постоянный психологический дискомфорт.

Взаимодействовать с такими детьми крайне тяжело, и при отсутствии адекватной коррекции у такого ребенка формируются деструктивные расстройства поведения, носящие антисоциальный характер, часто сочетающиеся с тревожно-депрессивными аффективными расстройствами.

Библиографический список

Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2003. 65 с.

Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для ВУЗов. М.: Юрайт, 2018. 274 с.

Заломихина И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: Просвещение, 2007. 239 с.

Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. 186 с.

Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2003. 128 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИЕЙ ИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Владимировна Кошкина

канд.пед.наук, доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и специального образования,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: kafpndo@mail.ru

Галина Вячеславовна Астафьева

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: murzilka-10@mail.ru

В статье приводятся данные исследования степени удовлетворённости родителей реализацией их потребностей в области дошкольного образования. С помощью анкетирования мы опросили родителей пяти дошкольных образовательных организаций и определили их потребности в области дошкольного образования.

Ключевые слова: родители, анкета, шкалы ECERS-R, качество образования, дошкольное образование.

RESEARCH OF THE DEGREE OF PARENTS SATISFACTION IN REALIZING THEIR NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION

Koshkina Irina

Kand.PED.associate, Professor of the Department of educational methodology, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G.

Chernyshevsky

e-mail: kafpndo@mail.ru

Astafeva G.

Master, the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.

Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: murzilka-10@mail.ru

Abstract. Research data of the degree of parents satisfaction in realizing their needs provides in this article. We interviewed parents from five preschool educational organization and identified their needs for preschool education.

Key words: parents, questionnaire, ECERS-R scale, the quality of education, preschool education.

Под влиянием информационного и технического прогресса во всех сферах жизни повышается уровень образованности населения, тем самым проблема образования становится как никогда важной. Именно образование является той частью жизни каждого человека, которая помогает сформировать духовное, интеллектуальное и культурное общество. Поэтому главной миссией государства является обеспечение населения качественным образованием на всех уровнях, начиная с дошкольного образования.

Удовлетворение родителей работой дошкольной образовательной организации является важным критерием в оценке качества образования. Их участие в управлении ДОО, образовательном процессе и в жизни детского сада является обязательным требованием в современной дошкольной организации. Следует отметить, что за проблемой качества образования всегда стоит потребитель. Не кто иной, как родитель, определяет для ребенка предпочтительные характеристики при выборе дошкольной организации. На данный момент об этом говорится в организационных и правовых документах.

Одним из самых важных документов в области качества образования является Федеральный государственный образовательный стандарт. В нём отражены общественно-государственные и социально-культурные нормы в дошкольном образовании. ФГОС ДО выступает в виде критерия качества дошкольного образования для ДОО, семей воспитанников и общественности. Поэтому реализация этого документа означает привлечение к экспертизе (оценке) дошкольного образования через формирование соответствий основных образовательных программ [ФГОС ДО].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование является уровнем общего образования. Следовательно, к нему предъявляются высокие требования, и особенно к его качеству.

В законе трактуется понятие «качество образования» как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [Закон «Об образовании в РФ»].

Данная проблема сейчас актуальна и обуславливается противоречиями: необходимость оценки качества дошкольного образования родителями, определения степени их удовлетворённости работой ДОО и воплощение этой оценки с учётом реализации ФГОС ДО. На сегодняшний день практически

отсутствует стандартизированный инструмент оценки качества дошкольного образования и способов выявления потребностей родителей как потребителей услуг в ДОО. Пока ситуация такова, что каких-либо исследований по изучению оценки качества дошкольного образования родителями сравнительно немного, невзирая на важность данной проблемы.

Данную проблему изучало большое количество педагогов и психологов, например, Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова, М. М. Поташник, В. П. Беспалько и др. Проблемы в области управления качеством дошкольного образования рассматривали К. Ю. Белая, Л. И. Фалюшина, Е. С. Комарова и др. Многие педагоги и психологи проводили исследования, объектом которых была общественно-профессиональная экспертиза качества образования: А. Н. Попов, Ю. В. Новоселецкая, В. И. Захарова и М. С. Таратухина.

Качество дошкольного образования рассматривается исследователями как удовлетворённость потребности в образовательных услугах, соответствуют ли они нормам и спецификации (в качестве потребителей мы подразумеваем родителей, детей, общество, государство).

Основная черта независимой экспертизы в дошкольном образовании – это добровольность и саморегуляция. Помимо множества задач, которые решаются через независимую экспертизу, А. Г. Гогоберидзе отмечает повышение конкурентоспособности ДОО, обеспечение информирования, создание родительских сообществ на базе дошкольной образовательной организации, повышение ответственности ДОО за качество решения задач, совершенствование управления, повышение качества дошкольного образования [Гогоберидзе 2012].

Степень удовлетворённости родителей качеством услуг, предоставляемых дошкольной образовательной организацией, можно обозначить как независимую оценку качества дошкольного образования. Чтобы определить, насколько родитель доволен или не доволен деятельностью ДОО, используют различные инструменты сбора информации: тесты, опросы, анкеты, различные беседы и др.

Самый простой способ узнать мнение потребителя — анкетирование в рамках оценки качества образования. Этот способ помогает проанализировать работу образовательной организации, скорректировать заведующему методы взаимодействия с воспитателями, родителями и детьми, а также спланировать и предпринять дальнейшие действия в своей работе.

Мы считаем, что анкетирование является одним из самых доступных методов определения степени удовлетворённости заказчиков образовательными услугами в ДОО.

Одним из самых достоверных инструментов в мониторинге качества дошкольного образования является шкала ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale). Она представляет собой инструмент, с помощью которого можно провести наблюдение и оценить образовательную среду отдельной группы в детском саду. Шкалы ECERS-R помогают понять, каким образом обеспечивается качество образования в определённой ДОО,

определить соответствует ли образовательная деятельность ФГОС ДО, а также спрогнозировать развитие образовательной организации в области обеспечения качества в дальнейшем.

Идея шкал ECERS-R и их задачи полностью отвечают требованиям ФГОС ДО: в обоих документах ставится цель создать все необходимые условия для воспитания любознательного, компетентного, способного взаимодействовать с окружающими и сверстниками ребёнка. Отметим, что, согласно ФГОС ДО, оценивать прежде всего нужно не личные достижения ребёнка, а условия образовательной среды.

Как показывают последние исследования, шкалы ECERS являются весьма гибким инструментом для этого. Так как философия этого инструмента заключается в идее активного обучения дошкольника, шкалы получили свою популярность в различных странах в качестве способа оценки качества образования.

Шкалы ECERS и по сей день являются заслуживающим внимания инструментом анализа качества дошкольного образования. Учитывая тот факт, что шкалы используют в международных сравнительных исследованиях, можно заключить, что они являются надежным инструментом оценки качества образовательных услуг.

Отметим, что шкалы соответствуют ФГОС ДО с точки зрения подходов и принципов, поэтому можно сказать, что авторы шкал тщательно отслеживают все изменения и имеют прогрессивные взгляды в области образования [Хармс 2017].

Можно полностью доверять итоговым оценкам, так как в шкалах указаны основания к ним. Эксперты считают инструмент отлично сбалансированным, поскольку вся информация собрана с фактов, из которых формируется итоговая оценка образовательной среды.

С помощью данного инструментария мы провели анкетирование в пяти дошкольных образовательных организациях. Анкету мы составили самостоятельно, опираясь на критерии шкалы ECERS-R в оценке работы с родителями, так как концепция и ценностная направленность шкал полностью отвечает требованию ФГОС ДО. Соответственно, все результаты можно считать максимально достоверными, а субъективность мнений эксперта сведена до минимума.

Анкета содержит 13 вопросов, респонденту предлагалось выбрать наиболее подходящий для него ответ на них. Вопросы были направлены на выявление удовлетворенности в целом образовательной деятельностью в детском саду и касались знания родителями особенностей программы, удовлетворения стилем общения воспитателя с ребёнком и т.д. Каждый родитель заполнял анкету самостоятельно и анонимно. Также в конце анкеты родители по желанию могли оставлять любые комментарии по работе детского сада.

В анкетировании приняли участие 100 родителей из 5 дошкольных образовательных организаций г. Саратова, г. Волгограда, г. Энгельса,

п. Новопушкинское). Анализируя результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что можем определить степень удовлетворенности родителей образовательными услугами. Больше половины родителей (55 %) знают программы, по которым обучаются их дети, что говорит о том, что воспитатели информируют родителей по этому вопросу. Родительские собрания проводятся с разной периодичностью: 90 % родителей отметили, что родительские собрания проводятся раз в 3 месяца, 3 % – собрания проводятся раз в месяц, но 7 % отметили, что собрания вообще не проводятся.

На самый главный вопрос: «Удовлетворяет ли вас качество образовательных услуг в ДОО?» – положительно ответили 74 % родителей, 12 % родителей считают, что они не удовлетворены и 14 % респондентов затруднились в выборе ответа.

К сожалению, больше половины (69 %) родителей не принимают участия в управлении дошкольной организацией. Это означает, что респондентов не привлекают к общественному управлению, которое на современном этапе развития общества считается достаточно эффективным.

Родители также отметили, что состояние развивающей предметно-пространственной среды не всегда их удовлетворяет (состояние игрушек, инвентаря, книг, посуды, внешнего вида группы и т.д) – 29 %.

Родители выразили неудовлетворенность площадью групповых помещений, отсутствием обеззараживающих воздух устройств, отсутствием современных средств обучения.

Родитель, который дал отрицательный ответ на вопрос, удовлетворяет ли его качество образовательных услуг в ДОО, пояснил, что он обращался к руководству детского сада с предложением приобрести устройство очистки воздуха, но получил отказ, и руководство не приняло никаких альтернативных мер.

Однако, несмотря на отрицательные ответы, касающиеся управления ДОО, родителям позволяют принимать участие в образовательном процессе. Можно сказать, что в детском саду используются разнообразные способы приобщения семьи к участию в жизни группы (дни рождения, праздники с участием родителей, совместные обеды и т.д).

Воспитатели обсуждают с родителями (95 %) различные вопросы, касающиеся пребывания ребенка в детском саду. Соответственно, мы можем сделать вывод, что дошкольные образовательные организации стремятся понять потребности родителей. В помещениях ДОО есть вся необходимая информация для родителей (справочники, брошюры), используются современные коммуникативные технологии.

В дополнение родители отмечают, что в дошкольной образовательной организации они хотели бы больше дополнительных секций и кружков. С одной стороны, это хорошо, так как родителям интересен образовательный процесс детей и они готовы платить за кружки или секции как за дополнительную платную услугу. С другой стороны, это означает, что родители не полностью удовлетворены предоставлением услуг в ДОО.

В качестве пожеланий родители отметили свое желание видеть в детском саду таких специалистов, как инструктора по физической культуре, руководителей студий со специальным образованием.

Подводя итог, мы отметили, что анкетирование родителей – это хороший способ для руководителя понять, удовлетворён ли потребитель в лице родителей образовательными услугами. Так как анкета составлена с опорой на показатели шкалы ECERS-R и ФГОС ДО, все результаты анкетирования считаются корректными и достоверными.

Многие родители отметили, что анкетирование проводилось в первый раз и ранее их не опрашивали, это означает, что не во всех в дошкольных образовательных организациях учитывается мнение родителей, что подтверждает необходимость изучать данную проблему. Мнение родителей необходимо учитывать в оценке качества дошкольного образования как на институциональном, так и на муниципальном уровне. Мы убеждены, что мнение родителей, полученное с помощью анкетирования, является более информативным, чем другие методы.

Отметим, оценка качества дошкольного образования со стороны родителей необходима руководству для принятия тех или иных решений, но зачастую родители не обладают педагогической культурой и осведомлённостью и иногда их требования необоснованно занижены или завышены.

Библиографический список

Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А. Основы разработки системы мониторинга качества дошкольного образования // Человек и образование. 2012. № 4 (33) [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-razrabotki-sistemy-monitoringa-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения 03.03.2019).

Левшина Н. И., Санникова, Л. Н., Юревич С. Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26131> (дата обращения 02.03.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10. 2013 № 1155.

Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание. М.: Национальное образование, 2017. 136 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Димитриева Валентина Сергеевна
магистрант 2 курса

факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г.Чернышевского
dimitrievavs@mail.ru

В статье анализируются интернет-общение младших школьников. Материалом для исследования выступило анкетирование.

Ключевые слова: Интернет, интернет-коммуникация, общение, приложение-мессенджер, социальные сети, электронное письмо.

FEATURES OF INTERNET-COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOLL PUPILS

Dimitrieva Valentina Sergeevna

2-year master student

faculty of Pedagogical and Special Needs Education

Saratov State University

dimitrievavs@mail.ru

Abstract. The article analyzes the Internet communication of scholl pupils. The material for the study was a survey.

Key words: Internet, Internet-communication, communication, messenger application, social networks, email.

В последние годы интернет как новая форма массовой коммуникации стремительно вошел в нашу жизнь. Он представляет собой среду, в которой функционируют средства электронной коммуникации.

Под электронными коммуникациями мы понимаем форму общения, состоящую в однонаправленной или взаимно направленной передаче сообщений от отправителя к получателю с использованием современных устройств для транслирования информации в цифровой форме (компьютеров, смартфонов, планшетов и других девайсов) [Привалова 2016: 5]. В качестве канала, по которому передается сообщение, выступает Интернет.

Интернет – это особая среда общения, играющая роль практически во всех сферах деятельности современного общества. В настоящее время можно дистанционно осуществлять все процессы жизнедеятельности – работать, учиться, путешествовать, совершать покупки. Жить в on-line стало актуально и удобно.

Мы решили выяснить, насколько широко используют интернет-общение младшие школьники.

С этой целью провели анкетирование во 2 «В» классе в МОУ «Гимназии №2» г.Саратова. В анкетировании принимали участие 23 человека.

Цель анкетирования: выявить уровень использования сети Интернет. Возрастное распределение: 7-9 лет. Гендерное распределение: 12 мальчиков, 11 девочек.

Разработанная нами анкета включала 11 вопросов.

1. Есть ли у тебя:

а) компьютер/ноутбук,

б) мобильный телефон,

в) планшет?

2. Через какой технический аппарат ты чаще всего выходишь в

Интернет?

3. Сколько времени ты проводишь в сети?

4. Какими сайтами ты пользуешься? С какой целью?

5. В каких социальных сетях ты зарегистрирован?

6. Какие приложения-мессенджеры ты используешь в мобильном устройстве?

а) viber

б) whatsapp

в) telegram

г) другое, назови

д) не использую

7. При написании сообщения следишь ли ты за ошибками в словах?

8. Посылаешь ли ты письма по электронной почте? Кому и в каких случаях?

9. Обращаешься ли ты по имени к собеседнику при написании письма, смс?

10. Подписываешь ли ты свои сообщения?

11. Подумай, смог ли бы ты день/неделю прожить без Интернета?

Вопросы предлагались учащимся в письменной форме.

Анализ полученных анкет позволяет сделать следующие выводы.

Анализ использования девайсов (электронных устройств) показал, что у каждого ученика (100%) есть мобильный телефон, у 18 учеников (78%) имеется компьютер или планшет, у 14 учеников (60%) есть планшет, только у 3 учеников (13%) нет ни компьютера, ни планшета.

На наш взгляд, неудивительно, что в век технологий все ученики имеют электронные средства коммуникации.

Ответы на второй вопрос позволяют утверждать, что чаще всего учащиеся выходят в интернет через телефон – 11 учеников (48%), компьютер/ноутбук – 6 (26%), через планшет – 6 (26%).

Выход в интернет через телефон стал более удобным и быстрым, поэтому почти у половины класса имеется Интернет в телефоне.

Анализ третьего вопроса показал, что ученики проводят в сети от 35 мин. и до 6 часов в день. 50% учеников проводят в среднем от 1 часа до 2 часов, остальные указали большие цифры. В то время как согласно санитарным нормам общая продолжительность работы школьника на компьютере в течение дня должна быть не более 45 минут для детей 8-10 лет. Почти все ученики нарушают таким образом санитарные нормы.

Согласно результатам ответов на вопрос №4, ученики пользуются следующими сайтами:

youtube – 16 учеников,

vkontakte – 5 учеников,

yandex – 5 учеников,
instagram – 4 ученика,
odnoklassniki – 2 ученика.

YouTube – это крупнейший видеоархив, собирающий каждый день миллионы просмотров. Для детей youtube является развлекательной *зоной*, они предпочитают смотреть короткие сюжеты мультфильмов, рассказы о жизни видеоблогеров, смешные трюки, «приколы», которые не несут смысловой нагрузки.

Социальные сети vkontakte, instagram, odnoklassniki также знакомы детям, но не все ими пользуются.

Многие указывали сайт yandex, это поисковая система. Ученики пользуются этим интернет-порталом для поиска информации.

Цели нахождения на указанных сайтах сформулированы следующим образом: «чтобы поиграть», «посмотреть мультик», «для того, чтобы развлечься», «для веселья», «найти нужное», «для развития», «убиваю время», «посмотреть новости», «узнаю новое», «узнавать историю», «переписываться». При этом цели развлекательного характера («поиграть», «посмотреть мультик») преобладают количественно.

Анализ ответов на пятый вопрос показал, что не все дети зарегистрированы в социальных сетях. 7 учеников зарегистрированы в instagram, 4 учащихся зарегистрированы в vkontakte, 2 – facebook, 1 в «Одноклассниках».

Таким образом, социальные сети второклассниками еще недостаточно освоены.

Результаты по 6 вопросу показали, что 18 учеников (78%) используют приложения-мессенджеры в мобильном устройстве, из них 18 учеников используют viber, из них же 5 учеников имеют еще приложение whatsapp и 2 ученика применяют telegram.

Приложения-мессенджеры ученики используют для общения с родителями, друзьями. В viber они обмениваются не только сообщениями, но и видео, gif-анимацией, стикерами.

Согласно результатам анализа ответов на вопрос №7, 17 учащихся (74%) при написании сообщения следят за ошибками в словах, 3 учащихся (13%) ответили отрицательно и трое (13%) ответили «иногда». Однако наблюдение над реальной речевой практикой дает другие результаты.

На основе проведенного эксперимента «Электронное письмо учителю» мы пришли к выводу, что орфографические и пунктуационные нормы соблюдены только у 5 учащихся – (21%).

Например, письмо без знаков препинания прислала Полина Л.: «Здравствуйте Валентина Сергеевна как у вас дела вы любите спорт у меня всё хорошо досвидания (смайлики)». Если сравнить тексты с письменными работами учеников, то обнаруживается, что орфографические ошибки, конечно, присутствуют и в них, но знаки препинания ставятся в основном в соответствии с правилами. Каждое предложение начинается с

заглавной буквы. В электронном письме учащиеся этими правилами пренебрегают.

Таким образом, оценка учащимися своей грамотности расходится с фактическими результатами.

Анализ ответов на восьмой вопрос показал, что 12 учеников (52%) не посылают письма по электронной почте, а 11 учеников (48%) посылают разным адресатам, например, маме, папе, сестре, однокласснице, учительнице. На вопрос, «в каких случаях?» дети затруднились ответить, только два ответа были получены: «на каникулах» и «в крайних случаях».

Значит, возможности электронной почты используются учащимися недостаточно.

Анализ 9 вопроса показал, 19 школьников (82%) обращаются по имени к собеседнику при написании письма, 2 ученика (9%) ответили «иногда», а 2 (9%) ответили отрицательно.

Результаты 10 вопроса показали, что 18 учеников (78%) не подписывают свое сообщение, только 4 ученика (17%) подписывают, а 1 ученик (5%) ответил «они сами подписываются».

Результаты последнего вопроса показали: 18 учеников (78%) смогли бы прожить день/неделю, а некоторые и год без интернета, а 5 учеников (22%) ответили отрицательно.

Таким образом, мы выяснили, насколько широко используют интернет-общение младшие школьники. В эпоху коммуникации у каждого ученика есть компьютер/ноутбук и телефон. В каждой семье есть Интернет, и ученики в основном пользуются им через телефон с целью развлечения. Не может не настораживать тот факт, что учащиеся очень много времени проводят в сети. Что касается социальных сетей, то не все младшие школьники их освоили и зарегистрировались. Они предпочитают общение в приложениях-мессенджерах через телефон. Ученики предпочитают общаться в viber с родителями, одноклассниками, у некоторых есть номер телефона учителя. Большинство учащихся, по их собственному мнению, следят за ошибками в словах, но факты демонстрируют другое. Не все соблюдают нормы этикета электронного письма.

Задачи учителя мы видим в следующем:

- сформировать у младших школьников навыки общения в Интернете;
- развивать культуру речи;
- обращать внимание на развитие коммуникативных качеств речи: правильность, богатство, чистоту, логичность, точность, понятность;
- научить этикету электронного письма.

Таким образом, эксперимент помог выяснить, насколько широко используют интернет-общение младшие школьники. Диагностика показала, что большинство учеников не следят за ошибками в словах, не все соблюдают нормы этикета электронного письма, используют сеть интернет исключительно для развлекательных целей. Наиболее «проблемными» зонами интернет-коммуникации школьников оказались, по нашим наблюдениям, правильность, богатство речи и ее этикетная составляющая.

Библиографический список

Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1988. 322 с.

Димитриева В.С. Электронное письмо учителю как средство диагностики речевых умений младших школьников // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр./ под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 37-42.

Привалова И.В. Электронная коммуникация у молодежи. Саратов: Изд-во Саратов. гос. мед. ун-та, 2016. 136 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Людмила Евгеньевна Тарасова

доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: let01@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся гуманизации психолого-педагогического сопровождения становления будущего специалиста, открывающего безграничные возможности для самоактуализации студента, стимулирующего устремлённость к его саморазвитию как будущего профессионала. В данном подходе находят отражение современные тенденции общества для создания и разумного функционирования системы образования, поскольку именно становление студента как будущего профессионала является стартовой точкой гуманизации общего образования и через него – гуманизации всего общества. Рассматриваются методологические основы психолого-педагогического сопровождения с позиций разных концепций, выделяются этапы становления специалистов, анализируются формы психолого-педагогического сопровождения, применяемые на каждом из них, приводятся направления и психолого-педагогические критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения становления будущего специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, специалист, становление, профессионал, процесс обучения в вузе

HUMANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF THE FUTURE EXPERT

Lyudmila E. Tarasova

associate Professor, Cand. ped. associate Professor of the Department of pedagogical psychology and psychodiagnostics, faculty of psycho-pedagogical and special education, Saratov state University name N. G. Chernyshevsky
e-mail: let01@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues related to the humanization of psychological and pedagogical support of the formation of the future specialist, opening unlimited opportunities for self-actualization, stimulating the aspiration to self-development of the student as a future professional. This approach reflects the current trends of society for the creation and reasonable functioning of the education system, since it is the formation of the student as a future professional starting point of humanization of General education and through it - movement towards humanization of the whole society. Methodological bases of psychological and pedagogical support from positions of different concepts are considered, stages of formation of experts are allocated, the

forms of psychological and pedagogical support applied on each of them are analyzed, the directions and psychological and pedagogical criteria of efficiency of psychological and pedagogical support of formation of the future expert are given.

Key words: psychological and pedagogical support, specialist, formation, professional, process of training in high school

В условиях кардинальных социальных преобразований, экономической и культурной модернизации отечественная система образования акцентирует внимание на проблемах развития личности, констатирует потребность формирования в условиях высшей школы профессионалов новой формации, поскольку это не только период интеллектуального развития студента, но и время формирования его ценностной системы и мировоззрения.

К содержанию и уровню профессиональной подготовки будущих специалистов психолого-педагогического направления: педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования – предъявляются специфические требования, существенно отличающиеся от требований к другим профессиям.

Специфика предстоящей деятельности, предполагающей нацеленность на создание благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения и для психологического развития личности обучающихся на разных этапах получения образования, подразумевает достаточный уровень развития педагогического общения, наличие готовности к принятию ценностей и норм профессионального сообщества.

Внимание к формированию студента как будущего профессионала в процессе его обучения в высшем учебном заведении обусловлено тем, что огромная роль в повышении конкурентоспособности отечественного образования принадлежит молодым специалистам, мотивированным на скорейшую интеграцию в профессиональное пространство, на добросовестное и грамотное исполнение профессиональных обязанностей.

Сошлемся на авторитетное мнение отечественного психолога, рассматривающего процесс становления специалиста, начиная с момента профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте, выбора учебного заведения, обучение в котором является одной из стадий становления специалиста, определения стратегии профессионального развития, периода существования в профессиональном пространстве, где реализуется личный профессиональный потенциал, вплоть до завершения трудовой деятельности [Поваренков 1992: 119].

В связи с этим существенно актуализируется задача выявления условий, средств и особенностей гуманизации психолого-педагогического сопровождения становления будущего специалиста в период обучения в высшем учебном заведении.

Психолого-гуманистический аспект становления и развития личности широко представлен в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. Адлера, Л. П. Буревой, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Э. Фромма и многих других отечественных и зарубежных

авторов, где «личность рассматривается как индивид, непрерывно развивающийся в соответствии с ресурсами и основным содержанием, заложенным во внутреннем потенциале» [Виноградова и др. 2012: 13-14].

Большинством отечественных ученых психолого-психологическое сопровождение принято рассматривать как направление комплексной системы социально-психологической поддержки и психолого-педагогической помощи, основанной на методологических основах системной психологии, в качестве которых выступают несколько концепций: личностно-ориентированного подхода (К. Роджерс, И. С. Якиманская, Н. Ю. Синягина), с позиций которого сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи; антропологической парадигмы (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Б. С. Братусь), ставящей акцент на рассмотрении целостной ситуации развития личности в контексте её связей и отношений с другими участниками образовательного процесса. Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов в предложенной ими парадигме развивающего обучения утверждают необходимость проектирования такой системы образования, которая в первую очередь способствовала бы развитию фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, а не только давала знания и формировала умения и навыки. Теория педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова) аргументирует необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие её «самости», приводит доводы в пользу создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество и сотворчество всех участников образовательного пространства.

Психолого-педагогическое сопровождение становления профессионала в условиях вузовского обучения рассматривается как «оказание целесообразной и целенаправленной помощи со стороны педагогов, стимулирование персональной активности, самоорганизации, гуманного жизнотворчества с опорой на свободное развитие» [Ульянова, Свинаярева 2015], при этом в контексте парадигмы гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного образования в современных условиях осуществляется переход на принципы превентивного психолого-педагогического сопровождения, тогда как раньше оно имело дело преимущественно с изъянами и пороками организации обучения и воспитания.

Образовательное пространство любого учреждения, реализующего функции обучения и воспитания, представляет собой сложноорганизованную, многоуровневую социально-педагогическую систему, которая базируется на принципах иерархичности, системности, вариативности, активности субъектов воспитания. Центральной характеристикой образовательного пространства вуза является его целостность, которая расценивается как методологическая взаимосвязь подходов к воспитанию студентов, объединение воспитательных усилий всех сотрудников вуза. Образовательное пространство каждого вуза уникально, поскольку оно является результатом применения опыта

профессорско-преподавательского состава в духе истории, традиций учебного заведения, его микроклимата. В качестве компонентов образовательного пространства выделяются деятельность, познание, общение, психологический микроклимат.

Преподавательская деятельность в образовательном пространстве увеличивает возможности студентов в развитии и формировании их как профессионалов вследствие предоставления им выбора в содержании и форме организации образовательного процесса и вооружении их профессиональным инструментарием.

Становление будущего специалиста в ходе обучения в высшем учебном заведении – целостный, длительный и сложный процесс, в рамках которого представляется возможным выделить несколько этапов. Центральной задачей первого из них будет являться создание оптимальных социально-психологических и психолого-педагогических условий для интеграции выпускников школ в образовательное пространство вуза, приспособление к высоким интеллектуальным нагрузкам, нивелирование сложностей первого года пребывания в новых образовательных условиях компетентностного подхода, формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья студентов. Этот этап, особенно актуальный для студентов первого и начала второго курсов, целесообразно обозначить как адаптационный.

На данном этапе предполагается реализация таких форм психолого-педагогического сопровождения, как развивающая диагностика, в задачи которой входит диагностика не только социально-психологического и психолого-педагогического климата в вузе, основных потребностей и запросов студентов, но и индивидуально-психологических особенностей первокурсника для определения условий его успешного обучения, а также определение значимости жизненной сферы, консультирование и разработка индивидуальных рекомендаций, при необходимости – вовлечение в работу тренинга личностного роста, саморазвития и профессионального развития.

Отмечая наличие различных целей на каждом этапе образования, необходимо отметить, что общей и главной является подготовка гражданина и специалиста к вызовам, которые в огромном количестве предъявляет жизнь, поэтому при оказании помощи в овладении наиболее эффективными способами преодоления многочисленных проблем, очень важным является обучение будущего профессионала решать свои проблемы самостоятельно.

На следующем этапе осуществляется развитие и углубление профессиональных знаний, умений и навыков студентов, формируются необходимые компетенции, осуществляется первая «проба пера» на практике в образовательных учреждениях, происходит сравнение своих личностных и деловых качеств с работающими в отрасли профессионалами.

Формами психолого-педагогического сопровождения на данном этапе могут выступать: мониторинг социально-профессионального развития; рефлексивный практикум, позволяющий осознать изменения, происходящие со студентами в процессе практической деятельности, отследить динамику

эмоционально-оценочного отношения к собственным профессиональным убеждениям, составить представление о себе как профессионале, определить наличие психологической готовности к данному виду деятельности, тренинг повышения социально-профессиональной компетентности.

Третий этап предполагает психолого-педагогическое сопровождение студентов старших курсов. В процессе этого этапа проводятся мероприятия, направленные на решение вопросов, связанных с прохождением производственной практики, где студенты самостоятельно осуществляют профессиональные функции педагога-психолога и социального педагога, адаптируются на рабочем месте. Могут использоваться как индивидуальные, так и групповые консультации по проблемам социально-профессионального развития, проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни, становления и путей профессионального развития, формированию готовности выпускников к выполнению будущей профессиональной деятельности, а также тренинги адаптации, самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности. Все это позволит успешно пройти процесс адаптации в новой профессиональной среде.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения становления будущего специалиста, осуществляемого по таким направлениям, как адаптационное, профориентационное, диагностическое, развивающее и консультационное, основывается на показателях развития личности студентов, формирования у них необходимого и достаточного уровня компетентности, определенного новыми образовательными программами в контексте внедрения последних Федеральных государственных образовательных стандартов.

Психологические критерии оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения включают в себя психологическую готовность к систематическому обучению; воплощение эвентуальных возможностей и способностей; особенности личностного развития; состояние психического здоровья и уровень социальной адаптивности; особенности межличностного взаимодействия с участниками образовательного пространства. К педагогическим критериям следует отнести академическую успеваемость студентов, проявление активности и инициативности на учебных занятиях.

Библиографический список

Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования. М.: ФЛИНТА, 2012. 256 с.

Поваренков Ю. П. Психологический анализ профессионализации// Психологические проблемы профессионального становления личности. М.: Издательство Ин-та психологии РАН, 1992. С. 116-129.

Ульянова И. В., Свинарева О. В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов [Электронный ресурс]. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 148. URL: www.science-education.ru/127-20857 (дата обращения: 01.10.2015).

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Данченко Кристина Алексеевна

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: sotskovak@list.ru

Логинова Вера Степановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, факультет
психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный

университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: iog-vs@yandex.ru

В статье рассматривается значимость повышения педагогической культуры учителя начальных классов в условиях совершенствования образовательной среды школы, раскрывается специфика и значимость муниципальной методической службы для повышения педагогической культуры учителей, а также эффективность ее использования в реальных условиях современной образовательной среды школы.

Ключевые слова: образовательный стандарт, муниципальная методическая служба, педагогическая культура, образовательная среда.

IMPROVING PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER OF INITIAL CLASSES AS A FACTOR IN IMPROVING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

K.A. Danchenko

undergraduate of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.
Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: sotskovak@list.ru

V.S. Loginova

candidate of pedagogical sciences, docent, associate professor department Methodology of
education, of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.

Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: iog-vs@yandex.ru

Annotation. The article discusses the importance of improving the pedagogical culture of primary school teachers in improving the educational environment of the school, reveals the specificity and importance of the municipal methodical service to improve the pedagogical culture of teachers, as well as the effectiveness of its use in the real conditions of the modern educational environment of the school.

Key words: educational standard, municipal methodical service, pedagogical culture, educational environment.

Профессия учителя – одна из самых востребованных в настоящее время. Именно от учителя во многом зависит будущее подрастающего поколения и всей страны. Учитель-профессионал – это человек, который большую часть своего времени уделяет не только обучению, но и воспитанию школьников, так как развитие личности ребенка, организация взаимодействия и общения с ним по праву является главной задачей его профессиональной деятельности. При общении формируется основная система воспитательных отношений, которые способствуют результативности обучения и воспитания. Общение имеет профессионально значимый и функциональный характер только в том случае,

если учитель как субъект образовательной среды школы обладает необходимыми компетенциями, педагогической культурой.

Именно педагогическая культура учителя начальных классов может служить важным фактором совершенствования образовательной среды школы.

Образовательная среда школы может стать инструментом воспитания и развития при условии направленного применения ее возможностей в работе с учениками. Влияние образовательной среды обусловлено восприятием ее компонентов детьми, их интересом к ее совершенствованию; поскольку в нее входит все пространство школы, окружающее ребенка: вещно-предметная среда, организуемая учебно-познавательная и воспитательная деятельность, конечно, сами обучающиеся и взрослые (учителя, администрация, родители и др.). Результативность освоения данного пространства со стороны ученика зависит от того, как именно он его воспринимает. Образовательная среда школы может послужить инструментом развития потенциала личности учащегося только тогда, когда она будет пространством общности взрослых и детей, наполненным значимыми и реальными вопросами, на которые важно найти ответы, и если все субъекты принимают среду как свою личную территорию, за которую именно они несут полную ответственность.

Ценностное отношение к профессиональной деятельности измеряется уровнем развития педагогической культуры учителя начальных классов. Педагогическая культура учителя начальных классов считается сложным системным образованием. Поэтому для понимания сущности и определения ее составляющих важно опираться на ряд философских подходов. Одним из них является аксиологический подход, с позиций которого педагогическая культура трактуется широко: в основе ее лежит совокупность духовных и материальных ценностей, которые сформированы обществом. За основу берется также понимание культуры как процесса творческой деятельности [Бергер 2010: 175; Котов 2007: 35]. В свою очередь, деятельностный подход дает возможность изучить средства и сущность педагогической деятельности, которая обеспечивает формирование осознанного отношения к ценностям; личностный же подход указывает на актуальные свойства личности педагога как субъекта педагогической деятельности и воспитательных взаимоотношений.

Для понимания сущности педагогической культуры важны положения, которые сформулировал В. А. Сластенин. Он раскрывает связь профессиональной и общей культуры, а также показывает ее специфику:

- педагогическая культура представляет собой интериоризированную культуру и выполняет функции особого проектирования общей культуры в область педагогической деятельности;

- педагогическая культура – это оптимальная характеристика педагогических реалий, которая проявляется в разных видах существования;

- единицей анализа педагогической культуры является творческая педагогическая деятельность по своей природе;

- педагогическая культура – это системное образование, которое включает в себя несколько функционально-структурных компонентов,

избирательно взаимодействует с окружающим миром, имеет свою организацию и выступает как интегративное свойство целого, не сводимого к свойствам отдельных частиц;

- особенности создания и осуществления педагогической культуры учителя начальных классов обусловлено творческими, индивидуальными, возрастными и психофизиологическими характеристиками, которые складываются педагогическим социальным опытом учителя [Сластенин 2017: 168].

В данных положениях отражена главная идея: педагогическая культура учителя начальных классов по своей природе многогранна, она включает в себя большое количество аспектов, относящихся как к деятельностной составляющей (умение наладить контакт с учеником на основании подобных знаний), так и к когнитивной (педагогические навыки), и определяется личностными особенностями объекта (эмпатийность, рефлексивность и этичность).

Исследователь Т. А. Макаренко полагает, что главными составляющими педагогической культуры являются педагогическая эрудиция, педагогическая направленность, высокая педагогическая организованность и мастерство, синтез моральных и интеллектуальных качеств, гармония профессионально значимых качеств педагогического поведения и общения, умение правильно сочетать научно-исследовательскую и учебно-воспитательную деятельность, постоянное самосовершенствование [Макаренко 2013: 552].

В контексте характеристики педагогической культуры учителя начальных классов можно обратить внимание на интересную позицию Н. П. Шавенковой. Она считает, что основной закономерностью формирования конфликтологической культуры является увеличение мотивации педагога к налаживанию особых контактов посредством увеличения сети социальных партнеров. Подобное утверждение можно спроецировать и на совершенствование педагогической культуры учителя начальных классов как особый фактор повышения качества образовательного процесса школы, ибо конфликтологическая культура – «это значимый компонент педагогической культуры» [Шавенкова 2014: 89].

Одним из значимых социальных факторов, влияющих на повышение педагогической культуры учителя начальных классов, является муниципальная методическая служба. Главной ее целью считается совершенствование всех областей профессионального опыта педагога. Среди функций методической службы исследователь В. А. Крутецкий выделяет:

- поддержание исследовательской работы учителей в школе;
- обеспечение педагогов профессиональной информацией;
- помощь образовательному учреждению в подготовительном процессе к аттестации;
- помощь в осуществлении инновационной и методической деятельности образовательного учреждения;

- организацию профессиональной поддержки и личного консультирования педагога;
- анализ и глубокое изучение учебного и воспитательного процесса;
- обучение учителей и др. [Крутецкий 2006: 457].

Таким образом, методическая служба в школе, организация методической работы и включение в нее учителя нацелены на совершенствование профессиональных знаний умений и навыков, изменение психологических характеристик как компонентов педагогической культуры. Методическая служба может вместе с тем выступать и активатором совершенствования образовательной среды школы в целом. Как отмечает В. И. Слободчиков, методическая служба решает задачи повышения кадрового потенциала школы, поддержания инновационных проектов, научно-методического сопровождения инновационных процессов [Слободчиков 2007: 177] .

В рамках деятельности методической службы как социальной организации, представляющей собой объединения специалистов, которые обеспечивают свою деятельность на основании взаимного сотрудничества , формируется и проявляется индивидуальный стиль учителя начальных классов, его открытость, уникальность и самобытность, совершенствуется методическая культура [Дружинин 1986: 59]. Именно методическая служба сегодня считается результативным педагогическим обществом, которое нацелено на помощь учителям в разрешении стратегических задач образовательного процесса. Решая вопросы качества сегодняшнего образования, обеспечивая его непрерывность и открытость, муниципальная методическая служба представляет собой основополагающий механизм повышения педагогической культуры учителя, его профессионального мастерства и творческого потенциала. В. В. Краевский отмечал, что муниципальная методическая служба считается основным фактором развития не только культурной компетентности учителя начальных классов, но и всей образовательной среды школы [Краевский 2010: 146].

Важно отметить, что учитель начальных классов должен обладать высоким уровнем развития педагогической культуры, так как именно в младшем школьном возрасте у учеников закладывается отношение к общему процессу обучения, формируется учебная мотивация [Ковылева 2014: 117], которая легко может быть снижена вследствие отсутствия педагогической культуры учителя. Именно профессиональная неграмотность в разрешении конфликтов, неумение найти индивидуальный подход к ученику служат показателями низкого уровня педагогической культуры учителя. Если же педагог не будет располагать необходимыми знаниями о признаках возрастного кризиса, который совпадает с периодом поступления в учебное заведение (так называемый «кризис семи лет», характеризующийся формированием социального «Я»), не сможет построить процесс обучения с учетом ведущей в младшем школьном возрасте деятельности и не попытается расположить к себе родителей учеников, он тем самым проявит свою педагогическую безграмотность [Слепцова 2017:397].

Повышению педагогической культуры учителя, совершенствованию образовательной среды школы в целом способствует работа управленческих структур, которые:

- обеспечивают методическую и инновационную информативность родителей и учителей;
- проводят перспективное планирование деятельности школы как среды, развивающей учащихся;
- обеспечивают постоянный мониторинг мастерства учителей и развития учеников.

Управленческие структуры школы на разных уровнях (директора, заместителей, педагогического совета, родительского и ученического советов и др.) проводят с учителями систематические занятия по психологии и педагогике, организуют открытые профессиональные конкурсы и аттестацию; занимаются популяризацией различных направлений деятельности всей школы и педагогов, которые достигли наилучших результатов; знакомят родителей со спецификой деятельности современной школы; активно вводят в образовательную среду родителей учеников младших классов, организуют постоянную рефлексию всех участников образовательного процесса.

Совершенствование школы как образовательной среды невозможно без личностного и профессионального роста ее персонала, прежде всего учителей. Совершенствование мастерства и педагогической культуры педагогического состава школы обеспечивается хорошим знанием руководителями школы возможностей, сильных и слабых сторон своих коллег, индивидуальной работой с педагогами, поддержкой творчества учителей, включением их в психолого-педагогические семинары, в исследовательскую деятельность. Анализ педагогического опыта показывает, что профессиональному и личностному росту учителей могут способствовать и методическая работа, и проведение аттестации, и творческое сотрудничество с коллегами. При этом ведущими компонентами профессионализма учителя признаются умение организовать общение и выстроить отношения с каждым учеником.

Включение учителя в профессионально-педагогическое взаимодействие под компетентно организованным руководством и с помощью эффективно организованной методической службы даст возможность учителю выбрать правильное направление в анализе профессиональных ситуаций, определить адекватные методы и формы взаимодействия, повысить свою профессиональную грамотность, эрудицию, методическое мастерство. Только в этом случае учитель может обеспечить для учеников качественный уровень овладения знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для самовоспитания, саморазвития и самообразования, а также полноценность развития их личности. Эту закономерность отметил в свое время классик отечественной педагогики К. Д. Ушинский, указывая на то, что «учитель живет до тех пор, пока он сам учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [Ушинский 1945: 461].

Таким образом, повышение педагогической культуры учителя начальных классов – это активный процесс усвоения и осмысления профессионального опыта, который ведет к накоплению профессионального мастерства, формированию личных профессиональных качеств, непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

Библиографический список

Бергер Э. И. Стимул познавательной перспективы как средство развития любознательности учащихся в процессе обучения: дис. канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2010. 471 с.

Дружинин А. Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешного обучения: дис. канд. психол. наук. Л., 1986. 318 с.

Ковылева Ю. Э. Построение образовательной среды современной школы // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2014. С.117-119. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5301/> (дата обращения 18.02.2019).

Котов В. В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: пособие по спецкурсу. Рязань, 2007. 297 с.

Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 2010. 264 с.

Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 2006. 571 с.

Макаренко Т. А. Развитие профессионально важных качеств будущего педагога посредством организации профессионального пространства вуза // Влияние педагогических традиций на становление и развитие личности будущего учителя: сборник материалов научной конференции. Якутск, 2013. С.552-557.

Сластенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М., 2017. 357 с.

Слепцова И. С. Развитие профессиональной компетентности педагога школы как фактор достижения качества образования // Концепт. 2017. Т. 32. С. 397–400. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771115.htm>. (дата обращения: 18.02.2019)

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997. С. 185-205.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1945. 567 с.

Шавенкова Н. П. Управление педагогическим процессом: особенности его совершенствования в условиях демократизации образования // Менеджмент в образовании. 2014. № 3. С. 98-105.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Евгения Павловна Трофимова
аспирант кафедры педагогики,
Луганский Национальный университет имени Тараса Шевченко
e-mail: evgesha_trofimova95@mail.ru

В статье дается характеристика понятия «мировоззренческое самоопределение», рассмотрены его структурные компоненты. Также обозначена актуальность формирования мировоззренческого самоопределения у будущих педагогов начального образования как важнейшая психолого-педагогическая проблема.

Ключевые слова: мировоззрение, самоопределение, мировоззренческое самоопределение, педагог начального образования.

FORMATION OF WORLD OUTLOOKING SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL EDUCATION AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Evgenia Pavlovna Trofimova
Postgraduate Student, Department of Pedagogy,
Lugansk National University named after Taras Shevchenko
e-mail: evgesha_trofimova95@mail.ru

Abstract. The article describes the concept of "ideological self-determination", its structural components are considered. Also indicated the relevance of the formation of ideological self-determination among future teachers of primary education as the most important psychological and pedagogical problem.

Keywords: worldview, self-determination, ideological self-determination, primary education teacher.

Среди глобальных проблем современного образования актуальными являются проблемы непрерывного профессионального совершенствования будущего специалиста, формирования его позитивного мировоззрения и гуманистического мировосприятия. Именно поэтому парадигма высшего образования должна быть ориентирована на расширение мировоззренческого горизонта личности, осмысление ею своего места в сложном, противоречивом мире, выработку личной стратегии в поиске собственного жизненного пути.

Эффективным способом включения личности в активный смысло-жизненный поиск является формирование ее мировоззренческого самоопределения. На наш взгляд, особенно важной проблемой выступает формирование мировоззренческого самоопределения у будущих педагогов начального образования. В современном обществе именно педагог начального образования собственным примером, жизненной позицией, выражением своих идей и мировоззренческих взглядов определяет вектор развития личности маленького ребенка. Однако сегодня и самому педагогу трудно ориентироваться в обществе, в котором царит мировоззренческий хаос. Решающим фактором, препятствующим полноценному мировоззренческому самоопределению личности, является мировоззренческая неопределенность педагога. Поэтому именно на ступени профессионального образования особое

внимание следует уделять формированию мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования.

Проблема мировоззрения рассматривается в исследованиях ученых-философов: М. П. Арутюняна, Е. А. Курбацкого, С. А. Никольского, М. М. Прохорова, Н. С. Рыбакова, В. Н. Сагатовского, А. Г. Спиркина, Н. С. Розова, И. Н. Яблокова.

Проблеме формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов посвятили свои труды Ю. В. Аннукшин, Е. В. Дмитриева, И. Ю. Ибрагимов, Л. П. Реутова, И. В. Сысоенко, С. А. Тебиева.

Процесс самоопределения личности в педагогике исследовался Е. В. Бондаревской, Н. М. Борытко, О. С. Газманом, А. В. Кирьяковой, Н. В. Назаровым, В. В. Сериковым, Т. В. Жуковской и др.

Некоторые пути решения проблемы формирования мировоззренческого самоопределения мы находим в исследованиях С. Э. Берестовицкой, А. В. Позняк, Э. И. Рудковского. Данные авторы рассматривают вопрос формирования мировоззренческого самоопределения у старшеклассников и молодежи.

Цель статьи – рассмотреть мировоззренческое самоопределение будущих педагогов начального образования как актуальную психолого-педагогическую проблему современного общества.

Для понимания сущности процесса формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования дадим характеристику понятиям «мировоззрение», «самоопределение» и, следовательно, «мировоззренческое самоопределение».

В педагогическом словаре мировоззрение рассматривается как форма сознания человека, через которую он воспринимает, осмысливает и оценивает окружающий мир своего бытия и деятельности, определяет свое место и предназначение в нем [Андросова 2014: 7].

Исследователь Б. Б. Буяк определяет мировоззрение как систему взглядов на мир и место человека в этом мире, отношение человека к окружающей реальности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции, интенции и установки, убеждения, идеалы, ценностные ориентиры [Магомедова 2016: 93]. Также ученый рассматривает мировоззрение как способ духовно-практического освоения мира человеком в единстве его теоретического и практического отношения к действительности.

Со становлением мировоззрения очень тесно связано понятие самоопределения личности, которое характеризуется потребностью объединить в систему обобщенные представления о мире, о самой личности и, тем самым, определить смысл своего собственного существования [Магомедова 2016: 94].

Важной в контексте нашего исследования является характеристика самоопределения как личностного новообразования юношеского возраста (Л. И. Божович), связанная с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего [Андросова 2014: 8].

Самоопределение связано с такой существенной характеристикой юношеского возраста, как устремленность в будущее, выбор профессии, создание собственной смысловой системы, что и выступает основой мировоззренческого самоопределения личности.

По мнению А. В. Позняк, именно мировоззренческое самоопределение в юношеском возрасте имеет ценностно-смысловую природу, заключается в активном поиске индивидом своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и в создании на этой основе смысла своего собственного существования. Исследователь характеризует мировоззренческое самоопределение как процесс и результат обретения человеком способности интерпретировать и оценивать явления природного, социального, личностного и профессионального характера и, как результат, вырабатывать свое отношение к миру, обществу, к себе и другим людям [Позняк 2011: 51].

С. М. Симоненко в своих исследованиях определяет мировоззренческое самоопределение как процесс, предполагающий постановку и решение мировоззренческих проблем: определение человеком своего места в мире; выявление своего предназначения– смысла своей жизни; определение должного качества своего бытия – жизненного идеала и нравственных приоритетов своей жизни.

Мировоззренческое самоопределение структурировано несколькими компонентами [Позняк 2015: 58]:

- потребностно-целевой компонент представлен потребностью в поиске смысла жизни, своего места в системе бытия, стремлением обрести готовность к жизненному самоопределению, созидательной жизнедеятельности;

- знаниевый компонент включает антропологические знания о «человеческом» в человеке и знание общечеловеческих ценностей;

- когнитивный компонент предполагает развитость нравственного, эстетического, политического, экономического, религиозного и других видов сознания, теоретического, социального, рефлексивного мышления;

- эмоционально-волевой компонент включает высокие социальные чувства, созидательные и жизнеутверждающие эмоции, способность к регуляции своего поведения на основе нравственных принципов;

- рефлексивно-ценностный компонент представлен установкой индивида на оценку себя в свете внутренне принятых гуманистических ценностей, идеалов и убеждений;

- деятельностный компонент составляет отношение к окружающей действительности с позиций гуманистической этики, готовность и способность к созидательному преобразованию себя и действительности в свете гуманистических идеалов;

- результативный компонент выражается в способности к философскому осмыслению и этической интерпретации мировоззренческих знаний с позиций гуманизма и социально-гуманистической направленности личности.

Согласно мнению исследователя С. Э. Берестовицкой, мировоззренческое самоопределение выступает свободной внутренней духовной деятельностью, направленной на создание собственной философии, содержанием которой является постановка и решение основных смысложизненных проблем, главной из которых является проблема смысла жизни [Берестовицкая 2015: 77].

На наш взгляд, подготовка будущего учителя начальных классов в условиях профессионального образования имеет все возможности стать основой для формирования мировоззренческого самоопределения через составляющие учебно-воспитательного процесса.

В. А. Сухомлинский отмечал, что каждый педагог как воспитатель начинается с того, как он воспитывает мировоззрение [Андросова 2014: 9]. Сформированное мировоззрение учителя – это важное личностное качество и показатель его профессиональной готовности и зрелости.

Основой формирования мировоззрения у будущих педагогов начального образования является переход к понятийному познанию объективной действительности, а также высокий уровень их мотивации и основная внутренняя позиция, которая заключается в потребности к самоопределению.

Проанализировав специфику педагогической деятельности, ученый З. Н. Хитрая утверждает, что значимость мировоззрения педагога начального образования реализуется в следующих функциях:

- познавательная (дает возможность познавать и понимать окружающий мир, объяснять явления и процессы, происходящие в нем; именно учитель придает учебной информации свою мировоззренческую окраску и нередко освещает содержание образования через призму своего мировоззрения);

- оценочно-ориентировочная (дает возможность выделить систему ценностей современного общества, его идеалы и мировоззренческие ориентиры из сложного информационного потока);

- регулятивная (учитель «профильтровывает» учебную информацию для своих учеников, то есть мировоззрение учителя начальных классов является своеобразным пропускным барьером при формировании целостной картины мира младших школьников);

- коммуникативная (определяет сферу и умение учителя общаться, налаживать контакты в различных сферах профессионально-педагогической деятельности. Здесь решающее значение будет иметь не только тип мировоззрения учителя, но и уровень его сформированности);

- воспитательная (дает возможность мобилизовать волю и потенциальные возможности учеников на закрепление определенных воспитательных идеалов, мировоззренческих ориентиров, побуждает к поступкам и обуславливает направление деятельности воспитанников) [Хитрая 2016: 47].

Механизм формирования мировоззренческого самоопределения будущего педагога осуществляется по принципу обратной связи: ценности общественно-исторического опыта в виде воспитательных идеалов и

мировоззренческих ориентиров отражаются в личности будущего учителя, и он, в свою очередь, через эмоции, чувства, мотивы, интересы поддерживает и активизирует значимость ценностей современного общества.

Мировоззренческие ориентиры будущего педагога отражаются также в стиле общения в коллективе, манере профессионального поведения, проявлении личных и профессиональных качеств.

Эффективность формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начальных классов происходит при условии применения деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому следует создавать условия, которые позволяют будущему учителю проявлять свое отношение к событиям, явлениям, давать им принципиальную оценку, выражать свое мнение. Отметим, что привлечение студентов к анализу проектируемых ими мировоззренческих идей в ходе упражнений, дискуссий, обсуждений, трудовой деятельности, способствует формированию единства слова и дела, мировоззрения и поведения, выработке активной жизненной позиции.

Таким образом, делая вывод, можем утверждать, что формирование мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования призвано помочь ему четко определить свою личностную позицию в системе жизненных ценностей, в будущей педагогической профессии и утвердиться в ней.

Результативность деятельности современного педагога начального образования в значительной степени зависит от сложившейся у него картины мира и мировоззренческих ориентиров, что связано с принятием им определенного содержания ценностей и чувственно-эмоциональных переживаний, которые отражают особенности выбранной профессии. Поэтому формирование мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования является одной из первоочередных задач профессионального образования.

Перспективным направлением дальнейших исследований является определение педагогических условий формирования мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования, а также диагностика уровня сформированности мировоззренческих взглядов, позиций и ориентиров будущих педагогов начального образования.

Библиографический список

Андросова Ю. В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7-9.

Берестовицкая С. Э. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2015. № 2. С. 74-80.

Магомедова Е. В. Мировоззренческое самоопределение молодежи – важнейшая проблема современного российского общества // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 91-94.

Позняк А. В. Содержание учебных предметов как фактор мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Обучение и воспитание. 2011. № 3. С. 48-55.

Позняк А. В. Методы управления ценностно-смысловой деятельностью старшеклассников в учебном процессе // Управление в образовании. 2015. № 4. С.56-60.

Хитрая З. Н. Проблема формирования мировоззренческих ориентиров современного учителя начальной школы // Педагогический процесс: Теория и практика. 2016. № 5. С. 44-49.

САМООЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Наиля Булатовна Бриленок

канд. филос. наук, директор, Институт физической культуры и спорта, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: brilenoknb@yandex.ru

Статья посвящена изучению готовности студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры. В исследовании приняли участие студенты Института физической культуры и спорта. С помощью анкетирования выявлены студенты с различным уровнем самооценки личностных качеств учителя.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, самооценка, личностные качества, педагогическая направленность личности.

SELF-ASSESSMENT OF READINESS OF STUDENT-ATHLETES TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

N.B. Brilenok

Candidate of philosophy, Director, Institute of physical culture and sports, Saratov state University named after N. D. Chernyshevsky, Russia, Saratov

e-mail: brilenoknb@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of students' readiness for professional activity of physical culture teacher. The study was attended by students of the Institute of physical culture and sports. The survey identified students with different levels of self-assessment of personal qualities of the teacher.

Keywords: students-athletes, self-esteem, personal qualities, pedagogical orientation of the individual.

Педагогическая направленность личности современного учителя физической культуры – один из важнейших признаков его профессиональной пригодности [Бриленок 2018: 189; Павленкович 2017: 312].

Самооценка личности является одним из показателей личностной активности. Это интегральное образование, включающее в себя оценку личностью самой себя, своей деятельности и качеств. Самооценка в данном случае рассматривается как ядро личности и регулятор ее поведения [Крошихин 2007: 55].

Мастерство учителя физической культуры зависит прежде всего от его личностных качеств, придающих своеобразие общению с обучающимися [Кадыкова 2016: 77].

Профессиональная подготовка будущих учителей в образовательном пространстве физкультурного вуза позволит решить проблему формирования физической культуры личности студента, способной к полноценному осуществлению своей профессиональной деятельности [Павленкович 2017: 1037].

Целью исследования явилось изучение готовности студентов-спортсменов к профессиональной деятельности учителя физической культуры.

В исследовании приняли участие 55 студентов 2-3 курсов очной формы обучения Института физической культуры и спорта Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Исследование степени готовности студентов-спортсменов к профессиональной деятельности учителя проводилось с помощью тестовой методики В. И. Зверевой «Самооценка личностных качеств учителя-воспитателя» [Андреев 2000: 203].

На основании результатов проведенного анонимного анкетирования выявлено 3 группы студентов с различным уровнем самооценки личностных качеств. В 1 группу с высоким уровнем самооценки вошли 15 студентов, во 2 группу со средним уровнем – 27 студентов и в 3 группу с низким уровнем – 13 студентов (табл. 1).

Таблица 1.

Средние показатели самооценки личностных качеств
у студентов-спортсменов

Показатели	Уровень самооценки		
	высокий (n=15)	средний (n=27)	низкий (n=13)
Гражданские качества	8,3±0,1	4,7±0,2	4,1±0,2
Духовно-нравственные качества	7,9±0,1	5,1±0,2	4,1±0,1
Интеллектуальные качества	7,2±0,1	4,7±0,2	3,7±0,1
Профессиональная культура учителя	6,9±0,1	4,4±0,2	2,9±0,2

При сравнительном анализе показателей личностных качеств у студентов выявлены существенные межгрупповые отличия.

Студенты с высоким уровнем самооценки на первое место выдвигают гражданские качества (8,3±0,1 балла), на втором месте – духовно-нравственные качества (7,9±0,1 балла), на третьем месте – интеллектуальные качества

(7,2±0,1 балла), а на четвертом месте – профессиональная культура учителя (6,9±0,1 балла).

У студентов со средним уровнем самооценки самые высокие значения зафиксированы по показателю духовно-нравственных качеств (5,1±0,2 балла). Одинаковое количество баллов студенты набрали по шкале «гражданские и интеллектуальные качества» (4,7±0,2 балла). Профессиональные качества учителя (4,4±0,2 балла) занимают у данной категории обследуемых последнее место.

Для студентов с низким уровнем самооценки наиболее важными являются гражданские и духовно-нравственные качества (4,1±0,2 балла). По шкале «интеллектуальные качества» студенты набрали 3,7±0,1 балла. Профессиональные качества учителя (2,9±0,2 балла), как и у респондентов двух других групп, находятся на последнем месте в исследуемом ряду.

В ходе исследования проведен анализ самооценки качеств, характеризующих личность учителя, в результате которого выявлены принципиальные отличия у представителей различных групп (табл. 2, 3, 4, 5).

Спортсмены с высоким и средним уровнем самооценки в ряду гражданских качеств отдают предпочтение гуманизму и любви к детям (8,9±0,2 и 5,3±0,2 балла соответственно), студенты с низкой самооценкой – независимости убеждений (табл. 2).

Таблица 2.

Показатели самооценки гражданских качеств у студентов-спортсменов

Показатели	Уровень самооценки		
	высокий (n=15)	средний (n=27)	низкий (n=13)
Гуманизм, любовь к детям	8,9±0,2	5,3±0,2	4,2±0,25
Патриотизм	8,6±0,3	4,9±0,3	4,2±0,3
Независимость убеждений	8,1±0,2	4,8±0,4	4,6±0,4
Принципиальность	8,3±0,3	4,4±0,4	3,9±0,3
Справедливость	7,6±0,3	4,5±0,4	3,8±0,25
Социальная активность	7,7±0,3	4,2±0,4	3,9±0,4
Чувство долга, ответственность	8,6±0,3	5,1±0,2	4,2±0,4

Второе место у студентов 1 группы занимают такие качества, как патриотизм и чувство долга, у субъектов 2 группы – чувство долга, ответственность, патриотизм и независимость убеждений, у лиц 3 группы – Принципиальность и независимость убеждений стоят на 3 месте у студентов с высокой самооценкой, а социальная активность и справедливость – на 4 месте. Студенты со средней самооценкой на 3 место поставили справедливость и принципиальность, а на последнее место – социальную активность. У

студентов с низкой самооценкой зарегистрировано равное количество баллов по следующим качествам, занимающим последнее 3 место: социальная активность, принципиальность и справедливость.

Наиболее важными среди духовно-нравственных качеств у студентов с высокой самооценкой являются уважительность и доброжелательность. Студенты со средней самооценкой важнейшими духовно-нравственными качествами наряду с уважительностью и доброжелательностью считают совестливость и великодушие. Для студентов с низкой самооценкой наибольшую значимость имеют доброжелательность, тактичность, уважительность и сопереживание (табл. 3).

Таблица 3.

Показатели самооценки духовно-нравственных качеств
у студентов-спортсменов

Показатели	Уровень самооценки		
	высокий (n=15)	средний (n=27)	низкий (n=13)
Великодушие	7,9±0,3	5,1±0,2	3,8±0,3
Доброжелательность	8,2±0,3	5,4±0,2	4,5±0,3
Уважительность	8,5±0,3	5,6±0,3	4,4±0,3
Тактичность	7,9±0,3	4,6±0,3	4,5±0,4
Сопереживание	7,5±0,3	4,7±0,4	4,3±0,3
Внимательность	7,8±0,3	4,5±0,3	3,8±0,4
Совестливость	7,9±0,3	5,4±0,2	3,5±0,4

Наименее значимыми среди духовно-нравственных качеств для студентов 1 группы являются сопереживание, у лиц 2 группы – внимательность, у респондентов 3 группы – совестливость.

Промежуточное положение у лиц 1 группы занимают великодушие, тактичность, совестливость и внимательность, у студентов 2 группы – тактичность и сопереживание, для спортсменов 3 группы – великодушие и внимательность.

При сравнительном анализе показателей интеллектуальных качеств у студентов выявлены как сходства, так и различия (табл. 4).

Таблица 4.

Показатели самооценки интеллектуальных качеств
у студентов-спортсменов

Показатели	Уровень самооценки		
	высокий (n=15)	средний (n=27)	низкий (n=13)
Способность понять другого	7,2±0,2	4,9±0,2	3,5±0,4
Терпимость к инакомыслию	6,9±0,2	4,8±0,2	3,4±0,4

Самокритичность	6,8±0,3	4,4±0,2	3,1±0,4
Способность к саморазвитию	7,5±0,3	4,6±0,3	4,2±0,3
Творческая активность	7,8±0,3	5,2±0,3	4,5±0,3
Эрудированность	7,3±0,1	4,3±0,3	3,8±0,4
Способность к самоанализу	7,1±0,3	4,8±0,2	3,3±0,4

Так, наиболее важным среди интеллектуальных качеств студенты всех групп считают творческую активность.

У студентов с высокой самооценкой далее следуют способность к саморазвитию и пониманию других людей, эрудированность. На последнее место эти студенты ставят способность к самоанализу, терпимость к инакомыслию и самокритичность.

Студенты со средней самооценкой на 2 место выдвигают способность к самоанализу и пониманию других людей, а также терпимость к инакомыслию. Наиболее низкие баллы зафиксированы по показателям интеллектуальных качеств, занимающих 3 место: способность к саморазвитию, самокритичность и эрудированность.

Спортсмены с низкой самооценкой способность к саморазвитию и эрудированность ставят на 2 место, а способность к самоанализу и пониманию других людей, терпимость к инакомыслию и самокритичность – на 3 место. Отметим, что у всех студентов среди интеллектуальных качеств наиболее низкие баллы зарегистрированы по показателю самокритичность.

При оценке качеств профессиональной культуры учителя у студентов с высокой и средней самооценкой на 1 месте оказались знание базовых педагогических понятий, на 2 месте – знание различных концепций и теорий воспитания, на 3 месте – овладение базовыми воспитательными умениями. Однако у студентов 1 группы выявлены наиболее высокие значения по всем исследуемым параметрам профессиональной культуры учителя по сравнению с лицами 2 группы (табл. 5).

Таблица 5.

Показатели самооценки профессиональной культуры учителя у студентов-спортсменов

Показатели	Уровень самооценки		
	высокий (n=15)	средний (n=27)	низкий (n=13)
Знание базовых педагогических понятий	6,5±0,3	4,5±0,2	2,9±0,3
Знание различных концепций и теорий воспитания	6,3±0,3	4,4±0,2	2,7±0,3

Овладение базовыми воспитательными умениями	5,9±0,3	4,2±0,2	3,2±0,4
---	---------	---------	---------

Студенты с низкой самооценкой на 1 место выдвигают овладение базовыми воспитательными умениями, основными среди которых являются проектировочные, организационные, коммуникативные, диагностические и исследовательские. На 2 месте у этих студентов стоят такие качества, как знание базовых педагогических понятий, а на последнем – знание различных концепций и теорий воспитания.

Таким образом, проведенные исследования показали, что у студентов физического вуза еще не достаточно сформировано устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, а также стремление реализовать в ней себя и применить свои знания в практической деятельности.

Учитель физической культуры, в первую очередь, должен быть разносторонней личностью: проявлять любовь к детям, быть ответственным и постоянным, нацеленным на успех, активность в деятельности, тактичным, гуманным и вежливым, всегда стремиться к саморазвитию, понимать и уважить окружающих его людей. Только в данном случае, возможно, его профессиональное и личностное становление.

Библиографический список

Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: ЦИТ, 2000. 356 с.

Бриленок Н.Б., Шпитальная Е.Н. Актуальные проблемы в формировании здорового образа жизни студентов // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 189-194.

Павленкович С.С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физического вуза // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов: Изд-во: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2017. С. 312-316.

Павленкович С.С. Взаимосвязь различных видов образования в процессе формирования культуры здоровья студентов физического вуза // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М.: Изд. Академия социального управления, 2017. № 1. С. 1307-1310.

Кадыкова Н.К., Фридель Л.Т. Психологические особенности личности тренера // Современные тенденции развития науки и технологий. Белгород, 2016. С. 77-80.

Крошихин А.Г. Изучение педагогической направленности учителя на основе самооценки личности // Казанский педагогический журнал. 2007. № 6 (54). С. 55-60.

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Татьяна Александровна Беспалова

канд. мед. наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, институт физической культуры и спорта, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: tatyanaesp64@mail.ru

В статье приводятся данные исследования особенностей личности будущего педагога физической культуры в процессе обучения в ВУЗе. Исследование проводилось путем опроса студентов Института физкультуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского, обучающихся в 2016-2018 гг, последовательно на 1 и 3 курсах. Также выявлены особенности в ходе обучения в ВУЗе формируются личностные и профессиональные качества бакалавра, трансформируется представление студентов-бакалавров, обучающихся по профилю физическая культура, об основных позитивных личностных и профессиональных качествах учителя.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая направленность, особенностей личности учителя физической культуры, профессиональные качества учителя физической культуры

DYNAMICS PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

T. A. Bepalova

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of theoretical foundations of physical education Department,

Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov

e-mail: tatyanaesp64@mail.ru

Abstract. The article presents the data of the study of personality characteristics of the future teacher of physical culture in the process of training at the University. The study was conducted through a survey of students of the Institute of physical culture and sports, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky enrolled in 2016-2018, consistently on the 1 and 3 courses. Also revealed features in the course of training at the University formed personal and professional qualities of the bachelor, transformed the representation of undergraduate students in the profile of physical culture, the main positive personal and professional qualities of the teacher.

Keywords: professional and pedagogical orientation, features of the personality of the teacher of physical culture, professional qualities of the teacher of physical culture.

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. Современная система образования должна быть направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира. Образование в школе является фундаментом всего последующего образования, поэтому закономерно возросло внимание к формированию личности будущего педагога.

За время обучения в ВУЗе происходит профессиональное становление личности студента, которое имеет ряд психологических закономерностей превращения студента педагогического вуза в профессионала. Для гармоничного формирования личности будущего педагога необходимо использовать диагностические методы, многосторонне изучающие личность студента.

Конкурентоспособность современных специалистов в области физической культуры зависит как от их профессиональной компетенции, так и профессиональной направленности личности, определенных черт характера, психических свойств и способностей, объединенных в понятие профессионально значимых свойств личности.

В ходе обучения в ВУЗе формируются личностные и профессиональные качества бакалавра, а также трансформируется представление студентов-бакалавров, обучающихся по профилю физическая культура, об основных позитивных личностных и профессиональных качествах учителя.

Изучение особенностей становления личности будущего педагога физической культуры позволит раскрыть психологические компоненты, лежащие в основе эффективной деятельности учителя физической культуры, совершенствовать, корректировать и прогнозировать особенности работы с учениками, формировать личностные качества молодых учителей с целью повышения их профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Следовательно, определение динамики представлений бакалавров о личностных и профессиональных качествах учителя физической культуры, сформированности профессионально-педагогической позволит корректировать индивидуальную учебную траекторию бакалавра в период обучения в вузе.

Сфера влияния личности учителя охватывает интеллектуальную, эмоциональную, действенно-волевою стороны восприятия учеников. Устойчивая профессионально-педагогическая направленность личности педагога отражается в его морально-этическом отношении к своей профессии, во всем характере его педагогической и воспитательной деятельности. Это в большой степени определяет успех его деятельности, удовлетворенности работой и общением с детьми. Успешное выполнение профессиональных обязанностей требует от учителя определенных педагогических способностей, навыков и умений. Общие способности, особенности памяти, внимания, мыслительной деятельности, воображения, силы воли превращаются в способности педагогические. Кроме того, учителю необходимы организаторские способности, умение понимать других людей, проникаться внутренним миром детей, сопереживать в радости и в беде, передавать свои знания в доступной форме своим ученикам.

Эти качества должны формироваться у будущего учителя ещё в период обучения в вузе, в процессе общественной деятельности. Педагогические умения и навыки являются необходимым условием реализации социально-педагогических и методических функций учителя.

В связи с этим представляло интерес изучить мнение студентов о позитивных личностных особенностях учителя физической культуры.

Исследование мнения студентов обучающихся в Институте физической культуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского было проведено с помощью анкетирования «Определение профессиональных и личностных качеств учителя», «Определение уровня сформированности профессионально-педагогической направленности (ППН)». Респондентами явились 30 студентов, обучающихся в 2016-2017 учебном году на 1 курсе, а в 2018-2019 учебном году на 3 курсе. Участие в анкетировании одной группы студентов повышало ценность исследования.

Анкетирование «Определение профессиональных и личностных качеств учителя», проведенное в 2016-2019 учебных годах показало, что на первое место среди личностных качеств учителя физической культуры студенты первого курса поставили терпимость (33%), на втором месте доброта и нравственность (20%), на третьем месте искренность (13%), умение владеть собой (выдержка, самообладание) и способность понимать чувства учащихся, сопереживать им. Анкетирование, проведенное на 3 курсе показало, что лидирующая тройка личных качеств осталась неизменной, однако увеличилось количество студентов признающих ведущими личностным качеством терпимость с 33% до 40%.

Бакалавры считают терпимость желательным качеством личности учителя физической культуры, значимость этого качества возросла бакалавров в процессе обучения в вузе, что свидетельствует об их готовности к терпимому отношению.

Параллельно с этим были определены основные профессиональные качества личности учителя физической культуры. Студенты 1 курса выделили способность к профессиональному развитию и саморазвитию (80%): умение намечать предполагаемую цель, способность делать себя объектом анализа, умение найти причину неудачного действия в себе, умение сравнивать с имеющимися критериями свои собственные конкретные действия и стремиться достигнуть этих критериев. На втором месте оказались коммуникативные качества (15%) (способность устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, умение предотвращать и разрешать конфликты) и на третьем месте - способность к творчеству (5%) (умение ориентироваться в изменяющейся обстановке, умение применять новые методики и создавать собственные).

Аналогичное тестирование, проведенное на 3 курсе показало, что приоритетным качеством для студентов оказалось саморазвитие, однако количество студентов признающих его первенство уменьшилось с 80% до 65%. Увеличилось количество студентов с 5% до 20% считающих позитивным профессиональным качеством творческий компонент.

Для профессионального становления и формирования профессиональной компетенции учителя физической культуры требуется готовность к саморазвитию личности, а также использование творческих инициатив. В

процессе обучения значимость способности к саморазвитию у бакалавров снижается с 80 до 65%, а творческой инициативы возрастает с 5 до 20%.

В дальнейшем представляло интерес изучить, что подразумевают студенты, обучающиеся на 1 и 3 курсах под саморазвитием учителя Физической культуры. Для этого был проведен анализ ответов студентов на вопрос анкеты: "Что, по Вашему мнению, является признаком саморазвития учителя физической культуры и в чем это выражается в конкретной деятельности?". Установлено, что под саморазвитием 40% студентов 1 курса и 30% 3 курса понимают «методические разработки, пособия, постоянный творческий подход к деятельности, создание новых моделей урока».

«Оптимальность учебного процесса и профессиональное удовлетворение, постоянное самосовершенствование в области наук и культур, соприкасающихся с физической культурой, постоянное физическое самосовершенствование» выходило на первый план у 35% студентов 1 курса и 45% студентов 3 курса.

«Самовыражение, осознание места и социальной роли в жизни» выбрали одинаковое количество студентов первого и третьего курсов.

Сравнение результатов тестирования, проведенного на 1 и 3 курсе, позволило установить, что в процессе обучения в ВУЗе большую значимость для студентов приобрели такие качества как самосовершенствование, терпеливость и другие. Значимость качеств самовыражение, искренность, нравственность, выделяемых как ведущие на 1 курсе снизилась.

Однако не у всех студентов в процессе обучения профессионально-педагогическая направленность повышается. Ослабление ее связано, как правило, с низко развитой склонностью к педагогической деятельности.

В ходе исследования была проведена оценка профессиональной направленности педагога по Е. И. Рогову у 30 студентов ИФКиС, обучающихся на 1 и 3 курсе.

Выделяются три уровня сформированности ППН. Высокий уровень ППН выявлен у 27% опрошенных студентов курса 1, избравших физкультурный вуз и 33% 3 курса.

Средний уровень сформированности ППН, выявлен у 52% респондентов с 1 курса и 49% респондентов с 3 курса. Он характеризуется увлеченностью профессией спортивного педагога накануне окончания школы, интересом к спорту, недостаточно устойчивым профессиональным интересом, недостаточно развитой склонностью к педагогической деятельности, неопределившейся удовлетворенностью выбранной профессией. Средний уровень ППН характерен для большинства опрошенных студентов.

Низкий уровень ППН выявлен у 21% опрошенных студентов 1 курса и 18% 3 курса. Он характеризуется неустойчивым профессиональным интересом (профессия не нравится), низко выраженной склонностью к педагогической деятельности и высоко выраженной к другим типам профессий, негативным отношением к качественному овладению профессией, т.о. уровень

профессиональной направленности у студентов 1 и 3 курсов принципиально не отличаются.

В связи с этим представляло интерес изучить представление студентов о позитивных личностных особенностях учителя физической культуры. Анкетирование «Определение личностных качеств учителя», проведенное в 2016-2017 учебном году показало, что студенты первого курса поставили на первое место такое личностное качество учителя физической культуры как терпимость, на второе место доброту и нравственность, на третье место искренность, умение владеть собой и способность понимать чувства учащихся, сопереживать им. Анкетирование, проведенное на 3 курсе, показало, что лидирующая тройка личных качеств осталась неизменной, однако увеличилось количество студентов признающих ведущими личностным качеством терпимость с 33% до 40%.

Бакалавры считают терпимость желательным качеством личности учителя физической культуры, значимость этого качества возросла бакалавров в процессе обучения в вузе, что свидетельствует об их готовности к терпимому отношению.

Среди профессиональных качеств студенты 1 курса выделили способность к профессиональному развитию и саморазвитию (80%): умение намечать предполагаемую цель, способность делать себя объектом анализа, умение найти причину неудачного действия в себе, умение сравнивать с имеющимися критериями свои собственные конкретные действия и стремиться достигнуть этих критериев. На втором месте, оказались коммуникативные качества (15%) (способность устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, умение предотвращать и разрешать конфликты) и на третьем месте – способность к творчеству (5%) (умение ориентироваться в изменяющейся обстановке, умение применять новые методики и создавать собственные).

Аналогичное тестирование, проведенное на 3 курсе показало, что приоритетным качеством для студентов оказалось саморазвитие, однако количество студентов признающих его первенство уменьшилось с 80% до 65%. Увеличилось количество студентов с 5% до 20% считающих позитивным профессиональным качеством творческий компонент.

Для профессионального становления и формирования профессиональной компетенции учителя физической культуры требуется готовность к саморазвитию личности, а также использование творческих инициатив. В процессе обучения значимость способности к саморазвитию у бакалавров снижается с 80 до 65%, а творческой инициативы возрастает с 5 до 20%.

У студентов первого курса уровень ППН ниже, чем у студентов 3 курса. Это обуславливается слабой пропагандой профессии в школе, недостаточной физической и моральной подготовкой учеников. Результаты показали, что у респондентов 1 курса большая склонность к среднему и низкому уровню сформированности ППН. На третьем же курсе уровень ППН возрос, и студенты старшего курса больше склоняются к высокому уровню профессиональной подготовки.

Библиографический список

Беспалова Т.А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2018. С. 211-215.

Водолагина И.Ю. Подготовка студентов к педагогической деятельности в условиях личностной ориентации образования (на материале предмета физической культуры) // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-2. С. 49-54.

Мишагин В.Н. Личностно-ориентированный подход к организации профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры: дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук. Саратов, 2001. 177 с.

Павленкович С.С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире сборник научных статей. Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2017. С. 312-316.

Короленко И.Б., Щербакова Е.А. Психолого-педагогическая адаптация студентов в вузе // Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации Материалы I Международной научно-практической (очно-заочной) конференции. 2015. С. 10.

РОЛЬ МОТИВОВ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Светлана Сергеевна Павленкович

канд. биол. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Институт физической культуры и спорта, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: svpavlin@yandex.ru

Статья посвящена исследованию мотивов социально-ценностной деятельности в формировании культуры здоровья будущих педагогов. Контингент обследуемых составили студенты Института физической культуры разных этапов обучения. Выявлены типы направленности личности педагога в профессиональной деятельности у студентов-спортсменов, ведущие мотивы выбора профессии и их отношение к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни.

Ключевые слова: студенты-спортсмены, культура здоровья, профессиональная подготовка, мотив, социально-ценностная деятельность

THE ROLE OF MOTIVES SOCIALLY-VALUABLE ACTIVITIES IN THE FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF FUTURE TEACHERS

S.S. Pavlenkovich

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of theoretical foundations of physical education Department, Institute of physical culture and sports,
Saratov State University, Russia, Saratov

e-mail: svpavlin@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of motives of social and value activity in the formation of health culture of future teachers. The contingent of the surveyed were students of the Institute of physical culture of different stages of training. Types of orientation of the personality of the teacher in professional activity at students-athletes, the leading motives of a choice of a profession and their relation to physical culture, sports and a healthy lifestyle are revealed.

Keywords: the student-athletes, health, training, motive, social activitie.

Одним из важных факторов, оказывающих влияние на формирование культуры здоровья и здорового образа жизни, является физическая культура, а студенты физкультурного вуза по своей профессиональной деятельности предположительно изначально должны иметь мотивацию на сохранение и поддержание здоровья [Боева 2011: 24].

Вузовское образовательное пространство вуза создает предпосылки для развития множества отношений и связей, а также для осуществления специальной деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации [Беспалова 2018: 211; Ковтун 2013: 85].

Структура культуры здоровья будущего педагога физической культуры включает устойчивую мотивацию на здоровый образ жизни, профессиональную компетентность в области здорового образа жизни, а также владение здоровьесберегающими технологиями педагогической деятельности и способами здоровьесберегающего профессионального поведения [Верхорубова 2012: 163; Павленкович 2016: 121].

Формирование культуры здоровья предполагает приобретение студентами основ знаний и умений в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья окружающих. При этом мотивы социально-ценностной деятельности будущих специалистов имеют ведущее значение, являясь реальными механизмами их здорового образа жизни [Павленкович 2017: 312].

Среди мотивов социально-ценностной деятельности выделяют чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание подрастающего поколения, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций, увлеченность профессией, осознание высокой миссии учителя и любовь к детям [Рютина 2010: 40].

Целью исследование явилось изучение мотивов социально-ценностной деятельности в формировании культуры здоровья будущих педагогов.

В исследовании приняли участие 80 студентов 1-4 курсов Института физической культуры и спорта Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Физическая культура».

Для достижения поставленной цели проведено анонимное анкетирование студентов, которые дали на проведение исследований добровольное согласие.

Диагностика типа направленности личности педагога в профессиональной деятельности проводилась по тестовой методике «Ориентационная анкета Б. Басса», включающей 27 утверждений. При выборе ответа студенты должны ориентироваться на утверждение в наибольшей степени соответствующее реальности [Реан 1988: 207; Райгородский 2004: 346].

Оценка ведущих мотивов выбора профессии осуществлялась по методике Е.М. Павлютенкова, в которой содержатся 18 суждений о профессии, выражающие 9 мотивов: социальный, моральный, эстетический, познавательный, творческий, престижный, утилитарный, материальный и мотив, связанный с содержанием труда [Павлютенков 2000: 89].

С целью изучения отношения студентов к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни была разработана анкета, включающая 7 утверждений. Все результаты исследований были обработаны методом математической статистики по критерию Стьюдента.

В соответствии с методикой Б. Басса студенты-спортсмены на каждом этапе обучения были распределены на 3 группы:

1 группа – тип личности с направленностью на себя: студенты данного типа ориентированы на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2 группа – тип личности с направленностью на общение: данная категория студентов ориентирована на совместную деятельность, однако часто в ущерб выполнению конкретных заданий, им также свойственна зависимость от группы.

3 группа тип личности с направленностью на дело: эти студенты, прежде всего, заинтересованы в решении деловых проблем, им присущи добросовестное отношение к работе, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение.

Сравнительный анализ исследования типов направленности личности педагога в профессиональной деятельности у студентов-спортсменов разных этапов обучения позволил выявить их принципиальные отличия (табл. 1).

Таблица 1.

Типы направленности личности педагога в профессиональной деятельности у студентов-спортсменов в баллах

Тип направленности личности	1 курс (n=20)	2 курс (n=20)	3 курс (n=20)	4 курс (n=20)
Направленность на себя	12,5±0,4	10,8±0,4*	5,45±0,4*	5,85±0,5*
Направленность на общение	8,1±0,4∞	8,5±0,4∞	13,8±0,7*∞	6,75±0,8*
Направленность на дело	6,6±0,4∞	7,65±0,5∞	7,35±0,5	14,4±0,6*∞

Примечание – * – $p < 0,05$ – различия достоверны относительно показателей студентов 1 курса, ∞ – $p < 0,05$ – различия достоверны относительно показателей студентов с типом личности с направленностью на себя.

Так, на основании балльных оценок можно констатировать о направленности личности на себя у первокурсников (12,5±0,4 балла) и второкурсников (10,8±0,4 балла), направленности личности на общение – у

студентов 3 курса ($13,8 \pm 0,7$ балла) и направленности личности на дело – у студентов выпускного курса ($14,4 \pm 0,6$ балла).

Отметим, что самые высокие показатели направленности личности на себя зафиксированы у студентов 1 курса ($12,5 \pm 0,4$ балла), а самые низкие – у спортсменов 3 курса ($5,45 \pm 0,4$ балла). Наиболее высокие показатели направленности личности на общение зарегистрированы у респондентов 3 курса, а самые низкие – у студентов 4 курса. Самые высокие средние значения направленности личности на дело установлены у студентов выпускного курса, тогда как у остальных субъектов данные параметры были приблизительно одинаковыми и находились в диапазоне 6,6-7,35 балла.

В соответствии с методикой Б. Басса у студентов 3 и 4 курса выявлен высокий уровень направленности личности, а на начальных этапах обучения – средний.

Мотивация является основой любой деятельности, побуждая человека к определенному действию.

В ходе исследования была проведена оценка ведущих мотивов выбора профессии студентами-спортсменами разных этапов обучения (табл. 2).

Так, студенты всех этапов обучения свой выбор профессии связывают с мотивом престижа, что поможет им в будущем достичь видного положения в обществе и обеспечить быстрое продвижение по службе.

Таблица 2.

Ведущие мотивы выбора профессии у студентов-спортсменов в баллах

Мотивы	1 курс (n=20)	2 курс (n=20)	3 курс (n=20)	4 курс (n=20)
Социальные	$3,1 \pm 0,3$	$7,2 \pm 0,6$	$8,2 \pm 0,3$	$8,4 \pm 0,3$
Моральные	$3,95 \pm 0,6$	$5,9 \pm 0,4$	$6,8 \pm 0,4$	$7,8 \pm 0,4$
Эстетические	$3,7 \pm 0,5$	$4,6 \pm 0,5$	$6,1 \pm 0,4$	$6,3 \pm 0,5$
Познавательные	$4,75 \pm 0,6$	$5,7 \pm 0,5$	$7,2 \pm 0,4$	$8,6 \pm 0,3$
Творческие	$5,25 \pm 0,5$	$6,8 \pm 0,4$	$7,9 \pm 0,3$	$8,3 \pm 0,3$
Связанные с содержанием труда	$2,9 \pm 0,5$	$4,7 \pm 0,5$	$5,65 \pm 0,3$	$6,1 \pm 0,4$
Материальные	$6,8 \pm 0,5$	$4,6 \pm 0,5$	$5,6 \pm 0,4$	$6,2 \pm 0,4$
Престижные	$8,4 \pm 0,2$	$8,75 \pm 0,2$	$9,2 \pm 0,2$	$9,6 \pm 0,1$
Утилитарные	$6,3 \pm 0,6$	$7,3 \pm 0,6$	$7,7 \pm 0,6$	$8,8 \pm 0,3$

На 2 месте в ряду ведущих мотивов выбора профессии первокурсники указали материальные и утилитарные мотивы, студенты 2 и 3 курсов – утилитарные, социальные и творческие, студенты 4 курса – утилитарные и познавательные.

К мотивам, занимающим 3 место, первокурсники отнесли познавательные и творческие, второкурсники – познавательные и моральные, третьекурсники – познавательные, моральные и эстетические, а четверокурсники – социальные, моральные и творческие.

У всех студентов последние позиции занимает мотив, связанный с содержанием труда. Кроме того, в число менее значимых мотивов у первокурсников вошли социальные, моральные и эстетические, у студентов 2 и 4 курсов – материальные и эстетические, у студентов 3 курса – материальные.

Уровень теоретической и практической подготовки студентов, их мотивации на ведение здорового образа жизни оказывают непосредственное влияние на сохранение и укрепление здоровья.

Для большинства респондентов, обучающихся на разных курсах «занятия физической культурой, спортом и ведение здорового образа жизни» являются основой укрепления здоровья. Кроме того, это модно и престижно среди молодежи, что дает возможность развивать в себе волю и целеустремленность, способствует повышению самооценки и улучшению физического состояние тела. Причем, количество студентов, согласных с данными утверждениями, увеличивается при переходе на каждый последующий этап обучения (табл. 3).

В ходе исследования установлено, что занятия физической культурой, спортом и ведение здорового образа жизни являются основой мотивов и дисциплины, а также способствуют улучшению самочувствия и настроения только для большинства старшекурсников.

Таблица 3.

Отношение студентов-спортсменов к здоровому образу жизни, %

Утверждение	1 курс (n=20)		2 курс (n=20)		3 курс (n=20)		4 курс (n=20)	
	да	Нет	да	нет	да	нет	да	нет
Занятия физической культурой, спортом и ведение здорового образа жизни – это	Варианты ответов							
Основа укрепления здоровья	50	50	65	35	75	25	80	20
Основа мотивов и дисциплины	35	65	45	55	60	40	85	15
Это модно и престижно среди молодежи	75	25	80	20	85	15	90	10
Возможность развивать в себе волю и целеустремленность	55	45	60	40	75	25	75	25
Повышение самооценки и улучшение физического состояние тела	60	40	80	20	85	15	85	15
Улучшение	30	70	50	50	75	25	90	10

настроения и самочувствия								
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Таким образом, мотивационно-ценностная направленность личности на профессиональную деятельность играет в профессиональном самоопределении важную роль. Проведенные исследования показали, что осмысленным выбор профессии будет лишь в том случае, если студент глубоко мотивирован: чем сильнее мотивация, тем в большей мере проявляется результативность деятельности. Кроме того, далеко не у всех студентов сформирована культура здоровьесбережения.

Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс, продолжительный по времени, а система вузовского образования является важнейшим механизмом в формировании практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, мотивации студента на здоровый образ жизни.

Библиографический список

Беспалова Т.А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов: Изд-во СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2018. С. 211-215.

Боева А.В., Сидорова Л.З. Характеристика мотивационно-ценностных и здоровьесберегающих установок студентов // Культура здоровья и образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург. 2011. С. 23-28.

Верхорубова О.В., Лобанова Н.А. Многообразие определений феномена «культура здоровья» как показатель его многогранности в педагогическом образовании // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 5 (120). С. 161-165.

Ковтун Л.О. Формирование потребности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности // Вестник КемГУ. 2013. Вып. № 3 (55). Т. 1. С. 84-90.

Павленкович С.С. Формирование культуры здоровья как профессиональной ценности у студентов физкультурного вуза // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов, 2016. С.121-125.

Павленкович С.С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2017. С. 312-316.

Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. Киев 2000. 143 с.

Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «БахраМ», 2004. 544 с.

Реан А.А. Психология изучения личности: учеб. пособие. СПб. Изд-во Михайлова В. А. 1999. 288 с.

Рютина Л.Н. Формирование готовности студентов к укреплению и сохранению здоровья в условиях индивидуальной траектории обучения в вузе // Теория и практика физической культуры. 2010. № 2. С. 39-43.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Марина Александровна Петрунина

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры художественно-эстетического воспитания, институт дошкольного и начального образования, Оренбургский государственный университет

e-mail: marinaalex30@mail.ru

В статье приводятся данные исследования проблемы эстетической составляющей подготовки будущих педагогов начальной школы. На основе анализа теоретических разработок и педагогического опыта были обоснованы сущностные характеристики подготовки будущих педагогов начальной школы, уточнены некоторые личностные характеристики младшего школьника, а также понятий «эстетическая культура» и «эстетический вкус».

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов начальной школы, младший школьник, эстетический вкус, эстетическая культура, эстетическая деятельность.

THE AESTHETIC COMPONENT OF THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

M. A. Petrunina

kand. PED. science, associate Professor, associate Professor of art and aesthetic education, Institute of preschool and primary education, Orenburg state University

e-mail: marinaalex30@mail.ru

Abstract: the article presents the research data of the problem of aesthetic component of training of future teachers of primary school. On the basis of the analysis of theoretical developments and pedagogical experience the essential characteristics of training of future teachers of primary school were proved, some personal characteristics of the younger schoolboy, and also concepts "aesthetic culture" and "aesthetic taste" are specified.

Key words: training of future teachers of primary school, Junior schoolboy, aesthetic taste, aesthetic culture, aesthetic activity.

В условиях социокультурных изменений проблема подготовки будущих педагогов начальной школы остается актуальной. Это связано с необходимостью осознания будущими педагогами особенностей воспитания в эстетически ориентированном ключе (то есть воспитания ребенка как субъекта историко-культурного процесса).

Возникает проблема: как же найти пути вхождения растущего человека в быстро изменяющийся мир, освоить его, наладить конкретные социальные контакты, не потеряв при этом свою сущность. Нельзя не заметить обострившуюся в современном обществе проблему взаимоотношений взрослых и детей, в том числе желание и готовность взрослых к взаимодействию с детьми. Заявленную проблему следует рассматривать в аспекте снижения уровня общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры родителей.

Все это важно учитывать будущему педагогу, а педагогу начальной школы особенно. Ему необходимо умение работать как с обучающимися, так и их родителями, используя эстетический потенциал совместных действий.

Обращение к нормативным документам подготовки будущих педагогов начальной школы, позволяет выявить необходимость изучения и формирования эстетико-культурных потребностей различных социальных групп, в том числе родителей. Однако профессиональная подготовка в системе высшего образования, на наш взгляд, недостаточно ориентирована на формирование эстетического взгляда на мир, реализации профессиональных навыков в эстетически ориентированном ключе.

Необходимым и обоснованным является усиление внимания культуре и искусству, как ведущим средствам воспитания детей, а также приобретения опыта взаимодействия с представителями культуры и искусства. Для этого следует определить роль педагога начальной школы как ведущего субъекта, активно осуществляющего эстетическую деятельность, направленную на погружение обучающихся и их родителей в эту деятельность.

Однако эстетическая деятельность не может осуществляться без привлечения к сотрудничеству педагогов дополнительного образования, библиотекарей и других заинтересованных в воспитании людей. Так возникает возможность осознания культурных ценностей и преобразование личности каждого из заявленных субъектов.

Следует отметить, что эстетическая деятельность представляет собой «специально организованный процесс развития эстетической направленности личности, выступающей в совокупности потребностей в эстетической гармонии с миром, интересов в познании произведений искусства и опыта восхождения к прекрасному» [Петрунина 2007: 13].

Подготовку будущих педагогов начальной школы, таким образом, следует рассматривать как процесс, способствующий получению целостного представления об эстетической деятельности как средстве, направленном на не только решение задач духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, но и повышение общей и педагогической культуры их родителей. При этом возникает и такая необходимость: включение будущих педагогов в реализацию творческих и игровых форм эстетической деятельности для приобретения необходимого опыта решения актуальных воспитательных задач средствами культуры и искусства.

Заявленный подход к подготовке будущих педагогов позволит обеспечить их профессионально-личностное развитие: прежде всего это расширение знаний в области культуры и искусства с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста; овладение навыками организации эстетической деятельности, способами взаимодействия с обучающимися, их родителями (то есть приобретение опыта сотрудничества); повышение уровня личностного развития: формирования педагогической культуры, творческой активности педагога, способности к самоанализу, саморазвитию и самооценке.

Используя в подготовке будущего педагога начальной школы средства культуры и искусства, мы тем самым создаем условия для формирования эстетического вкуса младших школьников, приобщения к духовным ценностям, обеспечения личностного развития субъектов образования. Это особенно важно в условиях кризиса эстетических идеалов и взрослых и детей. Есть надежда, что обращение к эстетической составляющей подготовки будущего учителя позволит воспитать у школьника способности не только понимать, ценить, но и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

В младшем школьном возрасте, как известно, происходит формирование базовых духовных ценностей. Совершенно обоснованным является утверждение о том, что в младшем школьном возрасте формируется нравственно - эстетическое отношение к жизни в определенной динамике. Это воспитание не просто осмысленного восприятия действительности, но и способности воспринимать и переживать красоту природы и окружающего мира. Другое важное обстоятельство: выработка навыков осмысленного восприятия и оценки произведений искусства. Хотя этого недостаточно, необходимо научиться противостоять негативным проявлениям в искусстве, общественной жизни, в отношениях с окружающими.

Поскольку речь идет о младшем школьном возрасте, потребовались уточнения некоторых личностных характеристик: ведь сформировать у них личностно-ценностное отношение к действительности и искусству означает воспитать потребность в духовном самосовершенствовании. Хотя для младшего школьного возраста особенно характерны эмоциональные переживания и их неустойчивость, а переход к подростковому возрасту проявляется в стремлении утвердить себя на уровне взрослых.

Именно поэтому следует предположить, что только личностное в эстетически окрашенной деятельности позволит обнаружить эстетически окрашенную позицию (в окружающем мире, во взаимодействии со сверстниками, среди взрослых). К примеру, приобщение детей к музыкальному искусству, поскольку пение, как вид музыкальной деятельности, вызывает интерес у детей младшего школьного возраста.

Совершенно необходимым становится изучение диапазона эстетических знаний и уровня эстетического вкуса у детей младшего школьного возраста. Кроме того учитываются и характеристики таких понятий, как «эстетическая культура» и «эстетический вкус». При этом понятие «эстетическая культура» следует считать свойством личности, которое позволяет ей не только полноценно воспринимать прекрасное, но и создавать его.

Обобщенно можно выделить следующие педагогические условия формирования эстетического вкуса: эстетическое просвещение детей и родителей в целях развития эстетической культуры личности; направленность на эстетически ориентированную личность в единстве знаний, навыков и ценностных ориентаций; эстетическое самообразование и саморазвитие личности в условиях познавательной деятельности младшего школьника (понимание и оценки произведений искусства). А как это проявится? Это,

несомненно, не только в развитии эстетического вкуса и потребности в красоте, но и в умении понимать красоту и наслаждаться ею и творить самому.

Таким образом, особая роль в формировании эстетического вкуса школьника принадлежит предметам художественно-эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, хореография), с помощью которых осмысливается и воспринимается художественная картина мира, развивается собственное видение мира. При этом эстетический вкус отдельной личности может проявляться к неограниченному кругу окружающей действительности, что свидетельствует о духовном богатстве или бедности данной личности (обоснованное восприятие прекрасного и безобразного в жизни и искусстве).

Важно учитывать и другое: эстетический вкус – это не простое наслаждение красотой жизни, но и «чувствование» её выразительности, связанной с содержанием (так выявляется интеллектуальный, эмоциональный, оценочный уровни эстетического вкуса) на основе вовлеченности в активную эстетическую деятельность в соотнесенности с индивидуальными и возрастными особенностями.

Особую значимость приобретает наиболее интенсивный период развития годы обучения в начальной школе, где появляется возможность систематического знакомства и осмысления явлений искусства, активно развивая при этом свои художественно-творческие способности.

Особенно важно, если педагог научился устанавливать диалогическое взаимодействие ребенка с миром искусства (для этого будущему педагогу необходимо овладеть навыками духовно-созерцательной, образовательной, творческо-созидательной деятельности). Ведь целью воспитания младшего школьника является творческое и личностное развитие на основе культурного взаимодействия и взаимообогащения на основе признания приоритета общечеловеческих ценностей.

Необходимо привлекать внимание младшего школьника к эстетически окрашенным явлениям жизни и искусства, на основе которых у ребенка развиваются представления, характеризующих его личные предпочтения, симпатии. При этом выбор произведений искусства, которые нравятся ребенку более других, является показателем его эстетического вкуса. Так возникают перспективы эстетического развития младшего школьника.

Реализация заявленных направлений возможна в рамках изучения дисциплин «Методика музыкально-эстетического воспитания младшего школьника», «Теория и технологии музыкального воспитания детей», а также в процессе включения бакалавров во внеаудиторную работу. Ведущим педагогическим средством является разнообразная по видам эстетическая деятельность будущих педагогов.

Таким образом, эстетическая составляющая подготовки будущих педагогов начальной школы – это целенаправленное становление системы эстетических предпочтений будущего педагога в проекции на детей младшего школьного возраста, то есть воспитание эстетических идеалов на основе ценностно-ориентированного восприятия и оценки произведений искусства.

Библиографический список

Морозова С.А. Музыкально-педагогическая подготовка учителя начальных классов в вузе: гуманно-личностный подход // Образовательное пространство как фактор единения светской и духовной культуры: Материалы очно-заочной Межвузовской научно-практической конференции преподавателей при Царицынском православном университете прп. Сергия Радонежского (2 декабря 2013 г.). Волгоград: ЦПУ, 2013. С. 31-35.

Мусс Г.Н. Подготовка студентов факультетов дошкольного и начального образования к деятельности по развитию личностных достижений ребенка // Педагогические науки. 2017. № 4 (24). С. 201-211

Петрунина М.А. Подготовка социального педагога к организации эстетической деятельности школьника. В сб. «Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста»: материалы науч.- практ. конфер. с междунар. участием / отв. ред. Н.В. Мартишина. Рязань: Издательство «Концепция». 2015. - 372 с. - С. 162-166 ISBN 978-5-4464-0050-8

Петрунина М.А. Социально-педагогические основы формирования эстетической активности школьника учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ ; Оренбург. гос.пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 37 с.

Петрунина М.А. Социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта обучающихся // Научный журнал «Мир науки, культуры, образования». Барнаул: Изд-во «Концепт». № 1 (56), 2016. С. 77-78 ISSN 1991-5497 (<http://amnKo.ru>)

Петрунина М.А. Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ ; Оренбург. гос.пед. ун-т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.

Петрунина М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника // Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация / сост. и науч. ред. проф. В. И. Попова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013. С. 243-269.

Русакова Т.Г. Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде. М. : Сфера, 2005. 210 с.

НРАВСТВЕННЫЙ ПРИМЕР ПЕДАГОГА КАК ПРОВОДНИКА ИДЕЙ ГУМАНИЗМА И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Фортова Любовь Константиновна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
e-mail: flk33@mail.ru

Юдина Анна Михайловна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
e-mail: anna-yudina@mail.ru

В статье анализируется нравственный пример педагога как явление, характеризующее принцип гуманизма и социокультурной толерантности. Обосновано эвохомологическое направление воспитания. Представлены параметры готовности классного руководителя к его реализации.

Ключевые слова: гуманизм, социокультурная толерантность, эвохомология, нравственный пример, педагог.

THE MORAL EXAMPLE OF A TEACHER AS A CONDUCTOR OF THE IDEAS OF HUMANISM AND SOCIO-CULTURAL TOLERANCE

Fortova Lyubov Konstantinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Humanitarian Institute, Alexander G. Grigorievich and Nikolai G. Stoletov Vladimir State University
e-mail: flk33@mail.ru

Yudina Anna Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of General and Pedagogical Psychology, Humanitarian Institute, Alexander G. Grigorievich and Nikolai G. Stoletov Vladimir State University
e-mail: anna-yudina@mail.ru

Abstract. The article analyzes the moral example of a teacher as a phenomenon that characterizes the principle of humanism and socio-cultural tolerance. The evohomological direction of education is substantiated. The parameters of the class teacher readiness for its implementation are presented.

Keywords: humanism, sociocultural tolerance, evohomologiya, moral example, teacher.

Проблема формирования гуманизма и социокультурной толерантности в молодежной среде – одна из актуальных в современных социокультурных реалиях. Во многом это обусловлено ростом количества деструктивных конфликтов, детерминированных религиозными, межнациональными, этническими и социально-экономическими факторами. Изменения в социально-экономической формации России, инициируют удовлетворение требований рыночной экономики, предъявляемой к личности обществом и государством.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, ФГОС третьего поколения, программы образовательных организаций определили социальный заказ образованию, квинтэссенцией которого выступают категории «межнациональный мир», «согласие», трактуемые как симбиоз в многообразии; фасилитация культур, традиций,

самосознания всех социальных страт народов России; паритет индивидов, в независимости от национальности, предупреждение социальной напряженности и деструктивных этнических и религиозных конфликтов. В категорию «межнациональный мир» входит дефиниция социокультурная толерантность как «комплексное свойство личности, активная форма коммуникации и взаимодействия, при которых формируется признание двусторонней перспективы в общении между обучающимся и «Другим» для совместного поиска истины и устанавливаются толерантные отношения, подразумевающие диалог» [Юдина 2017: 62].

Социокультурная толерантность предполагает осознание ценностей российской культуры во взаимодействии с этническим своеобразием ее региональной составляющей и мирового культурного наследия. На наш взгляд, это окажет положительное влияние на развитие идей гуманизма, воспитания нравственности в Российском обществе. Таким образом, поликультурное пространство, наполненное различными культурными ценностями, представляет собой интересное и многоплановое явление. Социокультурная среда Российской Федерации является уникальной, поскольку содержит в себе преемственность культурных ориентиров.

Уникальность нравственного и культурного выбора для человека состоит в свободе его осуществления. Это является условием развития, совершенствования стабильности и гражданского согласия. Примечательно, что «Концепция духовно-нравственного воспитания гражданина РФ» считает базовой ценностью Человечество, которую она трактует, как «многообразие культур и народов, международное сотрудничество» [Данилюк 2008].

В анализируемом нами документе мы отмечаем значимую системообразующую ценность, дающую жизнь всем другим ценностям – Учителя, проводника идей гуманизма и социокультурной толерантности.

«Н.О. Лосский отстаивал зависимость морали от иерархии ценностей, включая не только Бога, индивида, но и безличные ценности, такие, как свобода, нравственная добродетель, истина, красота. Противостояние добра и зла в человеке является центральной темой личностного образования. «Я» — это, в первую очередь, свободный, активный, индивидуальный деятель. В процессе диалога в результате социализации происходит преломление «Я». Как бы ни совершенствовался общественный строй, всегда в земных условиях будут сохраняться эгоистические страсти, такие, как зависть, гордость, ревность, властолюбие, фанатизм. Борьба с ними должна проводиться таким образом, чтобы не придать силы еще большему злу. Но применение наказания за проступок обязательно. Необходимо преодолевать зло и гордость в самом себе. Для развития толерантности нужно эмоционально-волевое вживание в содержание национального творчества, достижение индивидуальности своего народа «с чувственным вживанием в культуру других народов». Человек Н.О. Лосского — субстанциональное и соборное, собирающее все в себе и вступающее во все существо. Следовательно, условием для социокультурной толерантности у Н.О. Лосского выступает, прежде всего, индивидуальный

уровень личностного развития школьника, что предполагает высокий уровень коммуникативной интеграции» [Юдина. 2017: 35-36].

К.Д. Ушинский в своем произведении «Об учебно-воспитательной работе» отмечал, что любая методология воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется пустой, не имеющей силы. Ни учебники, ни морализаторство, ни наказание и поощрение не заменят влияние личности воспитателя на духовную составляющую юношества. Не минимизируя значение психологической атмосферы образовательной организации, педагог опирался на характерологические особенности воспитателей, переходящие в социально-психологическое реноме воспитанников [Ушинский 1939:15].

Педагог, по мнению М. Бубера является нравственным примером в интерперсональной сфере, то есть именно педагогическими средствами возможно грамотно и максимально корректно интерпретировать культурные, конфессиональные смыслы, стереотипы, опираясь на глубокие академические знания и педагогическую технологию, таким образом, чтобы обучающийся сам смог сделать свой выбор не случайно, но целенаправленно, осознанно, применяя защищенную нравственность.

Российской духовной культуре в области которой находится нравственность присущи изначальная глубина, разнообразие, синкретизм, соборность, оптимизм, милосердие, совесть и героизм. Сочетание таких составляющих, позволило Л.Н. Гумилеву говорить об избранности русского народа в рамках пассионарной теории. Возникает резонный вопрос, а можно ли отделить нравственность от ее культурно-исторического содержания? С одной стороны, нравственность, помимо культуры затрагивает и этические, и моральные нормы, но с другой стороны, понятную определенность в восприятии нравственности дает именно культурный текст.

Характеризуя методы обучения и принципы воспитания, известный педагог А. Дистервег считал, что самым лучшим из них для ученика является учитель.

Проблема воспитания социокультурной толерантности, нравственности и гуманизма является междисциплинарной проблемой. Ее отдельные аспекты фрагментарно изучаются в истории, психологии, философии, социологии, но наш взгляд средствами педагогической науки и только в педагогике представляется возможность формирования условий, которые могут комплексно рассматривать эту проблему. Можно сказать, что она сопряжена с поликультурным воспитанием, межэтническим воспитанием и эвохологическим, направленным на приобретение компетенций рационально и максимально успешно проводить свой досуг, в свободное от учебы время.

Непростые условия социально-экономической дестабилизации, попытка сохранить ментальность наций и народов достаточно часто приводят к негативным последствиям. Страх перед возможным ущемлением «национальной самобытности» у россиян вызывает постоянная миграция представителей других этносов на ее территорию.

В данной ситуации закономерностью общественного прогресса будет выступать мирное сосуществование социумов, желание жить в мире с другими народами подчас выступает ведущим направлением межличностного взаимодействия.

Мы разделяем мнение М. Бубера что одна из целей образования - саморазвитие ученика. А это предполагает нравственную защищенность, опирающуюся на широкую эрудицию в области культуры. Именно посредством искусства - универсального передатчика всех ценностей включается не только прагматическое, рациональное мышление, но уникальный синтез иррационального, прекрасного, творческого, а значит соразмерного самому мирозданию мировоззрения. Иногда ответить на вопрос проще, чем спросить самому. А нравственный выбор не возможен без правильно сформулированных личностью вопросов.

С. Хантингтон отмечает, что «источником конфликтов в возникающем новом мире будет не идеология и не экономика. Величайшей разделяющей человечество основой станет культура. Столкновение цивилизаций будет доминировать в мировой политике. Культурные разделительные линии цивилизации станут линиями фронтов будущего» [Хантингтон 1993: 22].

Нам представляется, что воспитание школьников в духе гуманизма и социокультурной толерантности предполагает специальное образование учителей-предметников и классного руководителя

Такое образование должно предполагать повышение знаний о культурах и их содержании. Поскольку именно культурологическая составляющая педагогического процесса не рассматривается отдельно в ФГОС. Безусловно, существующие общекультурные компетенции, универсальные компетенции закрывают пробелы в понимании явлений социокультурной среды. Но это не является синонимичным культурологическому пониманию содержания и формы творчества, присущего любому человеку. Нравственность, воспитываемая через догматизм, без права задавать вопросы опасна, прекрасной ее делает ее синкретизм с духовностью самого высшего уровня.

Нравственность языком культуры доносит до человека те смыслы, которые понимаются на генетическом подсознательном уровне. Так, например, «эффект Моцарта», под которым понимается сила влияния его сонатной формы на развитие мышления человека синонимичен пониманию супрематистского Черного квадрата К. Малевича.

Все явления высокой культуры направлены на то, чтобы поддержать человека, дать ему силы для дальнейшего саморазвития и роста, сформировать иронично-реалистичное отношение к явлениям, не соответствующим ценностям гуманизма и социокультурной толерантности в условиях неопределенности.

Неопределенность – это базовое условие творчества, и основа для нравственности. Потому что нравственность в итоге подтверждается тем выбором, который мы делаем, также как мы делаем, когда подбираем музыкальную гармонию, доказывая силу нашего таланта.

Ни нравственность, ни культура не могут достойно развиваться без достойной образовательной базы. Но если преподавание дисциплин, предусмотренных ФГОС 3 поколения регламентировано, то нравственный выбор является всегда действием в условиях неопределенности. К этому нужно и педагога, и обучающегося целенаправленно готовить также как массовая культура целенаправленно с экранов телевидения, через сеть Интернет внушает идеи псевдонравственности, популизма, «дешевой» популярности даже при условии потери чести и достоинства человека.

Нравственный пример, понятно преподнесенный педагогом ученику может спасти, разбивать стены нигилизма, давать надежду, мотивировать, исправлять жизненные судьбы. Феномен А.С. Макаренко заключался в том, что он смог личным примером социальных сирот, «отщепенцев», малолетних преступников «заразить» мечтой, предоставив каждому нравственный выбор, своеобразную проверку на прочность, создать вызов всем возможностям и способностям и сделать невыполнимое, потому что только в таких условиях человек понимает, что он человек и на что он в действительности способен.

Нравственный пример современного педагога должен опираться на основу, включающую в себя широчайший кругозор, внутреннюю свободу, непрерывное самообучение.

Критериями, показывающими уровень подготовленности педагога к воспитанию ценностей гуманизма, социокультурной толерантности и как следствие, нравственности мы считаем:

- наличие компетенций об историко-правовых и педагогических предпосылках становления эвохологического воспитания как одного из новых направлений воспитательной работы;
- компетентность в области основных документов ООН, ЮНЕСКО, аргументирующих злободневность рационального проведения жизни в учебной и внеучебной работе;
- владение компетенциями по реализации технологии по проектировочной деятельности;
- владение культурологическими компетенциями;
- использование информационно-коммуникационных технологий по сбору и анализу данных, полученных в процессе диагностики учителей-предметников, социальных педагогов, психологов, социологов, работа с картами педагогического мониторинга, рефлексия собственной деятельности.

Таким образом, практико-ориентированный подход к ведущим педагогическим теориям мирового педагогического наследия, детерминирован творческой, проектной, научно-исследовательской педагогической деятельностью учителя, который специально подготовлен к воспитанию социокультурной толерантности и гуманизма в молодежной среде. Сегодня в педагогической практике существует потребность поиска и определения наиболее действенной системы подготовки педагогов к воспроизведению постулатов гуманизма и социокультурной толерантности, актуализирующих их нравственный пример.

Библиографический список

Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». М.: Просвещение, 2009. 24 с.

Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе в школе. М.: Учпедгиз, 1939. 97 с.

Фортова Л.К. Педагогическая профилактика неадаптивного поведения несовершеннолетних в современном социуме: учебное пособие. Федеральная служба исполн. наказаний, Владимирский юридический ин-т Федеральной службы исполн. наказаний. Владимир : ВЮИ ФСИН России, 2011. 147 с

Юдина А.М. Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Юдина Анна Михайловна; [Место защиты: Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы]. Владимир, 2017. 271 с.

Huntington S. The Clash of Civilization? // Foreign Affairs. Summer, 1993. P. 22-49.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Шаломова Елена Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

e-mail: shalomova 2013@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей формирования духовно-нравственных ценностей в период взросления молодого человека. Подчёркивается, что исследуемая проблема имеет давнюю историю. Акцентируется важность влияния на духовно-нравственную сферу подрастающей личности всех воспитательных институтов – семьи, образовательной организации, общественных и государственных структур.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, безнравственность, индивидуализм, просоциальная реализация, позитивная стратегия, нравственный взрослый, старший подросток.

FEATURES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN TEENAGERS

E.V. Shalomova

senior teacher of the department of foreign languages for professional communication, Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs

The article presents an analysis of the features of the formation of spiritual and moral values in the period of growing up a young man. It is emphasized that the studied problem has a long history. The importance of influence on the spiritual and moral sphere of the growing personality of all educational institutions-family, educational organization, social and state structures is emphasized.

Key words: spiritual and moral values, immorality, individualism, prosocial realization, positive strategy, moral adult, senior teenager.

Формирование духовно-нравственных ценностей молодого поколения – проблема, которая волнует педагогов с давних времён. Ещё Я.А. Коменский ратовал за всемерное развитие духовных сил ребёнка. Он утверждал, что обучение наукам, искусствам и языкам – это подготовка к более важному – тому, что называется воспитанием нравственности и благочестия. Настоящая работа педагога – воспитание мудрости, возвышенности, мужественности и великодушия в молодом человеке. Эти качества учёный считал фундаментом воспитательного процесса [Педагогическое наследие 1989: 78].

Мы разделяем аксиому Я.А. Коменского, которая гласит: пренебрежение воспитанием – гибель людей, семей, государств и всего мира [Педагогическое наследие 1989: 131].

Обращаясь к трудам просветителей XVIII века, целесообразно вспомнить английского деятеля Дж. Локка, который писал, что труд и искусство воспитания педагога должны быть направлены на то, чтобы вооружить душу воспитанника добродетелью и закрепить её в ней [Педагогическое наследие 1989: 112-113].

По мнению учёного, главной целью воспитания является необходимость формирования в личности внутренней потребности к утверждению в себе нравственных принципов, подчёркивая при этом, что нравственные нормы и правила поведения – это не что-то внешнее, а глубоко личностные качества молодого человека, которые способствуют формированию его добродетели [Педагогическое наследие 1989: 140].

Дж. Локк отвергал подавление личности ребёнка – как индивида, требующего уважения к себе и придерживался мнения, что для решения педагогических проблем, необходимо как физическое, умственное, так и нравственное совершенствование воспитанника [Педагогическое наследие 1989: 141].

Большое внимание духовному и нравственному совершенству личности отдавал и И.Г. Песталоцци, считавший, что высокий уровень мастерства обеспечивается путём развития умственных способностей и повышается благодаря развитию нравственного сознания [Педагогическое наследие 1989: 113].

Человек должен не просто знать истину, но он должен быть в состоянии совершать нравственные поступки и желать совершать их. Привитие определённых нравственных навыков и самостоятельных нравственных суждений, возможно через нравственное воспитание, развивающее нравственные задатки человека [Педагогическое наследие 1989: 338].

Великий мастер педагогики В.А. Сухомлинский выделял богатство духовного мира, духовных интересов, запросов и потребностей как основных характеристик настоящего человека – его гармоничной и многогранной духовной жизни, считая, что только в духовном мире проявляется, раскрывается и утверждается человеческая личность. Составляющим чувства

человеческого достоинства, по мнению В.А. Сухомлинского, является постоянное стремление к нравственному совершенству. Учитель становится воспитателем лишь в том случае, когда апеллирует в своей деятельности наукой о нравственности, этике [Сухомлинский 1990: 11]. Важным правилом воспитания выдающийся советский педагог считал наличие у человека с детства духовной жизни в мире нравственных ценностей [Сухомлинский 1990: 20].

Воспитание нравственного подрастающего поколения – задача не только родителей, учителей, но, прежде всего, государственных и общественных организаций. Безнравственность, индифферентность, индивидуализм - это реальная угроза национальной безопасности государства, будущее которого зависит от того, насколько глубоко духовные ценности народа [Шаломова 2018: 154]. Судьба любого общества неразрывно связана с духовными порывами его народа. К сожалению, в современной жизни наблюдается недостаточная духовность людей.

Нравственные ценности, нравственные ориентиры, нравственные убеждения – качества, которые не являются врождёнными, они воспитываются в процессе жизни человека. С.И. Ожегов в толковом словаре трактовал нравственность, как правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые в человеческом обществе, а также выполнение этих правил, поведение [Ожегов 2008: 347].

В наше время существует дефицит такого проявления духовности, как совесть, любовь, сострадание. Модный ныне в европейском обществе термин «толерантность», в нашем российском понимании, с опорой на наш менталитет, больше определяется как равнодушие, терпеливое отношение к чуждым привычкам и способам поведения. В.А. Сухомлинский трактовал равнодушие как одеревенение и окостенение сердца [Сухомлинский 1990: 43]. Нам представляется, что термин толерантность, преподносимый в его нынешней интерпретации и определяется, как окостенение души и сердца, как равнодушие человека к другим людям, не терпимость, а именно равнодушное отношение к привычкам и нормам поведения других людей, что приводит к разобщённости в обществе, существованию каждого человека в своём собственном, часто придуманном мире и, как результат, – одиночеству в густонаселённом мире людей.

Духовно-нравственные ценности формируются в течение всей жизни человека. Такие качества, как нравственность и духовность, неразрывно связаны друг с другом и вытекают одно из другого – невозможно быть нравственным и бездуховным и, наоборот, - духовным и безнравственным. Формирование духовно-нравственных ценностей, кроме того, инициирует и гражданско-патриотические принципы - любовь к своей Родине, гордость за неё, потребность в знаниях и уважении истории своего народа и государства.

Формирование духовно-нравственной устойчивости и зрелости определяет будущее человека. Нравственные, духовные, моральные устои являются, своего рода, жизненным стержнем личности с активной жизненной

позицией. Духовная и нравственная личность – это личность здоровая физически, психически и морально, способная к жизнеутверждающему созиданию для себя и окружающих. На таких людей можно положиться, они надёжны и обладают положительными качествами характера, такими как честь, совесть, достоинство, обязательства по отношению к другим, они не идеализируют себя и не дистанцируются в важный момент. По нашему мнению, именно к формированию такой личности нужно стремиться для позитивных отношений в семье, обществе, государстве и мире в целом.

В контексте нашего исследования мы работали со старшими подростками – это сложный период становления и взросления, физического, интеллектуального, нравственного и духовного развития личности. Особенности формирования духовно-нравственных ценностей старших подростков обусловлены тем, что эта возрастная группа – уже не дети, но ещё и не взрослые. В период взросления в организме подростка железы внутренней секреции вырабатывают в 30 раз больше гормонов, чем у взрослого человека. В период пубертата подросток подвержен депрессивным состояниям, беспричинному беспокойству, агрессии, эйфории, склонен экспериментировать с психоактивными веществами – спиртными напитками, сигаретами, наркотиками. Родители и педагоги должны быть готовы к импульсивным действиям подростков и стараться проявлять как можно больше внимания, участия и такта, пытаясь их услышать [Фортова 2001: 39]. В этот период жизни подростка ему необходима помощь и поддержка всех воспитательных институтов – семьи, образовательной организации и общественных структур, задачей которых является помощь несовершеннолетним в развитии самовоспитания, самовыражения, самоопределения. Большую роль играет приобщение к культуре, литературе и истории своей страны и других стран, обогащение интеллектуального и эмоционального мира, формирование позитивного отношения подростка к моральным и нравственным принципам и правовым нормам.

Подростковый возраст предопределяет совершенно новый этап во взаимоотношениях с родителями. Специфика этих взаимоотношений основывается, прежде всего, на признании родителями подростковой уникальности, эмансипированности. В этом возрасте характерны потребность в независимости, уважении, самоопределении. Подросток испытывает желание быть полноправным членом семейного коллектива [Овчинников 2012: 99].

Отношения между родителями и детьми, основанные на взаимопонимании и взаимопомощи, способствуют формированию духовно и нравственно крепкой личности, способной стойко переносить жизненные трудности и невзгоды, осознавать свою пользу для общества, оказывать помощь нуждающимся людям.

Опираясь на работы В.А. Сухомлинского, можно утверждать, что и сегодня в воспитании чрезвычайно актуально не морализаторство и навязывание стереотипных поведенческих схем, а развитие уникальной индивидуальности, личностного роста детей и подростков. Помочь им в этом может педагог,

неназойливо направляя на просоциальную реализацию и обретение истинного смысла жизни [Шаломова 2018: 154]. Школьный педагог оказывает большое влияние на формирование духовно-нравственных ценностей своих учеников – подростки быстро улавливают малейшие нотки фальши, недоброжелательности, равнодушия учителя. И, наоборот, искренняя заинтересованность педагога проблемами подростков, его неформальный подход к обучению и воспитанию, равнодушие и желание вникнуть в проблемы, могут помочь в формировании их доброжелательных отношений, оказывая большое влияние на формирование духовно-нравственных ценностей несовершеннолетних.

Мы разделяем мнение В.И. Слободчикова, который считает, что без духовной составляющей,...«нельзя ни понять чего-либо в человеческой реальности, ни правильно выстроить свои отношения с другим человеком» [Слободчиков В.И. 2004: интервью].

«Как ты относишься к своим родителям, так и твои дети будут относиться к тебе» – эта народная мудрость говорит о том, что для подрастающего поколения важен личный пример: положительный нравственный взрослый, который может выслушать, дать совет, поступки которого соотносятся с принципами нравственности – отзывчивый, ответственный, способный совершать добрые дела, лишённый двойных стандартов, чёрствости, равнодушия, прагматизм. [Шаломова 2018: 155].

В сложном воспитательном процессе формирования духовно-нравственных ценностей подростков, обязательно участие и заинтересованность государственных структур и общественных организаций. По нашему мнению, эффективности в формировании духовно-нравственной зрелости подрастающего поколения, можно добиться, используя в воспитательной работе комплекс следующих принципов: преемственность, последовательность и непрерывность. Государственные и общественные организации, формируя духовно-нравственные основы развития подрастающего поколения, вносят техническое, материальное и правовое обеспечение. В современной жизни – информационно-коммуникационные технологии - важный элемент в жизни подростков, так как гаджеты являются неотъемлемой частью их жизни – и в виде общения друг с другом, и в виде получения информации о различных областях науки. Невозможно представить себе полноценное обучение и воспитание без современных технических средств, но педагогам и родителям необходимо подумать об информационной безопасности, поскольку подростки должны дифференцировать подлинные духовно-нравственные ценности - от мнимых.

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей старших подростков – важнейшая задача воспитания. Опираясь на особенности подросткового возраста, педагоги и родители должны делать всё возможное, чтобы социальная зрелость, ответственное поведение и конструктивная жизненная позиция были ведущей доминантой подрастающего поколения.

Библиографический список

Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка ок.65000 слов и фразеологических выражений / Под. ред. проф. Л.И. Скворцова. 26-е изд., перераб. и доп. М : ООО «Изд. Оникс» : ООО «Изд. Мир и образование», 2008. 736 с.

Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.И. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. 416 с.

Противоправное поведение дезадаптированных подростков: монография / О.М. Овчинников. – Владимир: ВИТ – принт, 2012.156 с.

Фортова Л.К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков: учеб. пособие, Владимир, 2001. 398 с.

Шаломова Е.В. Нравственное воспитание как важное условие превенции аддиктивного поведения подростков // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3(70). С. 154-157.

Интервью со Слободчиковым В.И. Без духовной составляющей не понять человека [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravoslavie.ru/4560.html> (дата обращения 21.11.2018)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

Парамонова Алена Васильевна

магистрант 2 курса, Оренбургский государственный педагогический университет

Конькина Евгения Владимировна, к.п.н.,

доцент кафедры педагогики и социологии Оренбургский государственный педагогический университет

e-mail: evgeniavk2@gmail.com

В статье приведен исторический анализ динамики гендерных отношений в России, особенности традиций формирования гендерной идентичности. Показано, что потеря своей национальной самоидентификации, традиций, смешение гендерных ролей способствующих сокращению населения – угроза национальной безопасности современной России.

Ключевые слова: семейные ценности, равенство полов, национальная самоидентификация, традиции.

HISTORICAL TRADITIONS OF FORMATION OF GENDER RELATIONS IN RUSSIA

Paramonova Alena Vasilyevna

2nd year master student, Orenburg State Pedagogical University

Konkina Evgenia Vladimirovna, Ph.D.,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University

e-mail: evgeniavk2@gmail.com

Abstract. The article presents a historical analysis of the dynamics of gender relations in Russia, especially the traditions of the formation of gender identity. It is shown that the loss of its

national identity, traditions, mixing of gender roles contributing to the reduction of the population is a threat to the national security of modern Russia.

Key words: family values, gender equality, national identity, traditions.

Никто из научных деятелей не подвергает сомнению, что семья – одна из важных жизненных ценностей и условий счастливой жизни. Более того, от состояния семьи, её стабильности или нестабильности зависит общественная жизнь и здоровье нации.

Многими современными исследователями, занимающимися изучением вопросов семьи (А. Б. Орлов, О. Стоюнова – Здравомыслова и др.) отмечается крах семейных традиционных ценностей. Цитируя А.Б. Орлова «в России, показателями неблагополучия семей являются: снижение рождаемости, высокое число аборт, распространение альтернативных типов брака (сожительство, раздельное проживание партнеров, гомосексуальные семьи), рост числа разводов.[2] Учёные объясняют падение семейных ценностей следующим образом: на первый план выдвигается индивидуальный успех и идёт жестокая конкуренция за его достижение. В этой гонке, наряду с мужчинами всё эффективней и активней участвуют женщины.

За что сегодня ратуют современные женщины? За равенство полов! За возможность занимать мужские должности в политической и военных сферах.

Почему? Высокие заработные платы, и необходимость прокормить свою семью. Женщина перестаёт быть слабой, нежной, она становится похожей на мужчину – сильной, смелой, ответственной. Правда сегодняшнего времени - один гиперопекаемый ребенок, рождённый, как правило «для себя» и воспитанный чужими людьми (няни, воспитатели) с самого раннего детства.

Все эти вопросы были подняты и на Гайдаровском форуме – 2019, в РАНХиГС. Отчётный доклад Росстата констатирует сокращение населения на 78, 7 тысяч человек. Именно поэтому в списке задач демографической политики, стоят усиление пронатализма, борьба с высокой смертностью, сокращение бедности. Обратит внимание на тенденции в развитии гендерных отношений актуальная задача, которая требует решения на государственном уровне. Потеря своей национальной самоидентификации, традиций, смешение гендерных ролей способствующих сокращению населения – самое страшное, что может произойти с нами сегодня.

В связи с этим, в настоящее время всё актуальнее стоит тема гендерного подхода в педагогике. В статье представлен взгляд на систему современного образования с точки зрения гендерного подхода в воспитании.

Гендерный подход в воспитании – это непрерывный процесс формирования у детей представлений о личностных чертах мужчин и женщин, способствующий эффективной социализации личности, усвоение социальных ролей в соответствии со своей половой принадлежностью Я -девочка, Я -мальчик.

Применяя подходы педагогики и психологии (ценностный, гуманистический, культурологический) в воспитании молодого гражданина педагог выполняет множество функций: развитие потенциала личности

ребенка, социализирует и адаптирует к современным условиям жизни в обществе, служит источником сохранения, передачи и воспроизведения культурной и исторической памяти своего народа, сложившимися в обществе национальными традициями и обычаями. На сегодняшний день, во главу воспитания он также должен поставить себе запросы общества: обеспечения целостности семьи как важнейшей ячейки социума и обеспечение трансляции семьей традиционных норм, ценностей от одного поколения людей к другому.

Сегодня между учеными нет единого взгляда на гендерное образование, как и не было его на протяжении всей истории развития общества.

Обратимся к истории России. Вспомним, что до XVIII века преимущественно существовало домашнее воспитание, с элементами обучения. Семейный уклад был основой, формирующий социальные роли. Девочек готовили к семейной жизни, с большим количеством детей. Прививались умения приготовления еды, встречи гостей, ухода за детьми. Мальчик – помощник отца по хозяйству, защитник семьи и Отечества. И если юноши ещё могли получать образование, то девушкам в этом не было никакой надобности. С приходом к власти Елизаветы, а позже Екатерины II взгляды на воспитание меняются. Открываются частные пансионаты преимущественно для женского пола, с циклом гуманитарно-эстетических предметов необходимых для ведения домоводства. Впервые, в то время заговорили о роли женщины не только как матери, но и воспитательницы. В тоже время, говорилось и о необходимости воспитания «новой породы людей» из всех сословий, путём создания особых учреждений изолированных от общественной жизни для детей от 5 до 18 лет, дабы не подвергаться развращающему влиянию.

Особняком, вне системы общего народного образования, стоял Смольный институт благородных девиц, воспитывающий русскую женщину в красоте и радости, в котором она пребывала 9 лет. Закрытость училища, способствовала возвращению из них «идеальных» людей по просветительской модели [3].

Существенные реформы, в институте провела Мария Федоровна. Изменился режим дня девиц, программа обучения. Императрица видела в женщине достойного и полезного члена государства, но в качестве хозяйки дома, жены и матери.

Юноши же обучались отдельно и получали практические навыки в ремесленных учебных заведениях, пушкарских школах, навигационных и ряде математических школ.

Таким образом, вплоть до революции 1918 года, женщины имели возможность обучаться в образовательных заведениях, но это ни сколько не приравнивало их к равным возможностям с мужчинами. А вот Конституция Советского государства 2018 года, юридически закрепила равные права мужчин и женщин [5]. Целью государства стала индустриализация страны, она и нашла отражение в законодательстве. Роль женщины во всех сферах жизнедеятельности заметно возрастает. Изменился и взгляд на семью. Предполагалось, что бытовая и воспитательная функция будет передана

государству. На смену семейным отношениям между мужчиной и женщиной придут отношения солидарности трудящихся.

Политика правящей партии была направлена на раскрепощение женщин, погрязшей в пережитках прошлого. А могло оно проходить только в тесном сотрудничестве с мужской частью населения. Поэтому естественным стало введение совместного обучения в школах, рабфаках, в высших технических заведениях.

Каждый раз, изменения задач государства находили отражение в системе образования и воспитания. Демографические проблемы в послевоенное время, заставили вновь ввести раздельное обучение. А в 1954 вновь страна вернулась к совместному обучению мальчиков и девочек. Подобные эксперименты были в 1990 году. И сегодня найдутся школы с подобными формами обучения.

За весь многовековой период, никто не отрицал природной биологической сущности человека. Наиболее точная точка зрения по этому поводу у Ж. Руссо: «основа воспитания – свобода и самостоятельность ребенка, уважение к его личности и изучение его интересов, но при том нельзя считать один пол совершеннее другого, так и нельзя их уравнивать». [4]

Именно это должно стать определяющим. Природа изначально заложила в двух полах видимые и невидимые различия. Разное физическое развитие, половозрастное созревание, психическое восприятие мира.

Что же происходит в реалиях современной школы?

Основная часть методик, технологий совместного обучения организованы без учета гендерных различий. Пол ребенка, школа в лучшем случае учитывает только на уроках труда и физической культуры, всё остальное время протекает в бесполом режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг, ни общественная деятельность не строятся с учетом пола. Особенно ярко это проявляется в начальной школе.

Программа обучения требует научить ребенка писать, считать, читать и учителю просто некогда обращать внимание на его индивидуальные способности и задатки диктуемые половыми различиями. На одном уроке труда, все и мальчики и девочки, проходят темы обрабатывание швов изделия, пришивания пуговиц. Никто не учитывает, что моторика девочек развита лучше, а мальчик просто психофизически не так собран, и не может заниматься столько же по времени этой деятельностью, а если и сможет, то выполнит свою работу не так аккуратно, за что получит не лучшую оценку. Никто не задается вопросом, а может ему интересней заниматься конструированием, а не вышиванием?

Начиная с детского сада воспитанники, а затем и обучающиеся школ видят один взгляд на мир и подражают женской модели поведения, так как 90% должностей в образовании занимают женщины. Всегда ли педагоги обладают гендерной компетентностью? На сколько, они сами понимают, в чём состоит роль женщины и мужчины в наше время и правильно ли транслируют его воспитанникам. Не происходит ли социальной деформации своей идентичности у мальчиков?

Новые стандарты образования, требования норм СанПиНов, свели уроки труда в основном в проектную деятельность. Девочки переписывают рецепты с интернета, вместо того чтобы на практике их готовить. Теоретически проговариваются темы - сервировки стола, этикета поведения за столом. На смену мужским видам деятельности у мальчиков (столярное производство, плотницкое дело) приходят занятия по робототехнике.

Унифицирована система питания, по массе и набору продуктов, хотя множество медицинских исследований говорит нам о разных потребностях в калориях у девушек и юношей, не говоря уже о составах блюд по белковому, жировому и углеводному содержанию.

Не сводятся ли закрепленные в Законе «Об образовании...» подходы в воспитании (гуманистический, личностно-ориентированный, ценностный) к чистой формальности? Не ограничиваем ли мы свободу и выбор личности при его становлении, при отсутствии гендерного подхода? Дискуссий по этому поводу много.

Очевидно одно, воспитательный и образовательный процесс требует от исследователей в области педагогики, психологии коррективной и совершенствования с учётом сложившихся в обществе проблем демографического, социально-экономического плана.

Таким образом, в организации воспитательного пространства следует обратить внимание на:

- повышение знаний в области гендерной компетентности педагогов, что включает в себя широкий круг вопросов социального, психолого-педагогического, исторического плана. Как воспитывали мальчиков и девочек в разных периоды истории? Какой положительный опыт можно извлечь из уроков прошлого?

- разнообразить с учётом гендерных различий виды деятельности (познавательной, трудовой, изобразительной, творческой, спортивной), в которых происходит развитие ребенка. Одним из приоритетных направлений в воспитании в дошкольном и младшем школьном возрасте должна стать сюжетно-ролевая игра. Играя с куклами или машинками, дети в символической форме воспроизводят основные взаимоотношения взрослых людей;

- обогащение предметно-пространственной среды с учетом гендерных различий (раздевалки, туалетные комнаты, спортивные и игровые залы);

- учитывать последствия выбора вида деятельности ребенка (особенно вида спорта) в дальнейшей жизни, в том числе влияние на репродуктивную функцию.

Библиографический список

Закон «Об образовании в РФ». <http://zakonobobrazovani.ru>
Орлов А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции. <http://soul.dn.ua/article/270>

Пономарева В.В. Мир русской женщины: Образование, Воспитание, Судьба (XVIII — нач. XX в.). М., 2008

Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1981.- Т.1.- С.25-244.
Конституция РСФСР (1918). <http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1918/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ И НЕ ВКЛЮЧЕННЫХ В СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хуторянская Татьяна Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: dialogus1@yandex.ru

Аннотация. Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования психологических особенностей подростков, включенных и не включенных в систему дополнительного образования. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке подростков города Саратова (1 группа - n=38, 14-16 лет, подростки, обучающиеся в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49»; 2 группа - n=38, 14-16 лет, подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества») с применением диагностического инструментария: личностный многофакторный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич); методика диагностики направленности личности (Б. Басс); индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчика; методика диагностики состояния агрессивности Басса-Дарки. Установлено, что существуют различия в психологических особенностях подростков, включенных и не включенных в систему дополнительного образования. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в возможности использования результатов эмпирического исследования психологами и социальными педагогами при практической работе в различных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: психологические особенности; подростки; система; общеобразовательная школа; учреждение дополнительного образования.

THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS INCLUDED AND NOT INCLUDED IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Hutoryanskaya Tatyana Valentinovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogical psychology and psychodiagnostics, Saratov State University, Saratov

E-mail: dialogus1@yandex.ru

Abstract. The results of theoretical and empirical research of psychological characteristics of adolescents included and not included in the system of additional education are presented. The article presents the results of an empirical study carried out on a sample of adolescents in Saratov (group 1-n=38, 14-16 years old, adolescents enrolled in the MOU "Secondary school № 49"; group 2-n=38, 14-16 years old, teenagers visiting the additional MUDO "Center of children's creativity") using diagnostic tools: personal multifactorial questionnaire R. Cattell (adolescent version); the technique of studying value orientations (M. Rokich); the technique of diagnostics of the orientation of the individual (B. bass); individually-typological questionnaire (ITO) L. N. The sobchik; methods of diagnostics of a condition of aggression bass-darki. It is established that there are differences in the psychological characteristics of adolescents included and not included in the system of additional education. The applied aspect of the studied problem can be realized in the

possibility of using the results of empirical research by psychologists and social teachers in practical work in various educational institutions.

Key words: psychological features; adolescents; system; secondary school; institution of additional education.

Введение

В подростковом возрасте перед каждым ребенком встает крайне сложная задача: адаптироваться к огромному количеству глубоких и всесторонних изменений, происходящих с его организмом, психикой и социальным статусом. Решить такую задачу было бы нелегко даже взрослому человеку, опытному и зрелому, еще сложнее приходится вчерашнему ребенку [2].

И без того непростое положение подростков усугубляется тем, что в современном обществе существует большой разрыв между требованиями, предъявляемыми к взрослым и детям: от ребенка требуют послушания, от взрослого – инициативы и самостоятельности. Кроме того, условия современности способствуют и усугублению неравномерности перехода подростка от детства к взрослости. Многим современным подросткам не удается полноценно справиться с трудностями переходного периода [4]. Поэтому в сложившейся современной социально-экономической ситуации эффективность системы дополнительного образования в социализации детей и подростков трудно переоценить [3].

Теоретический анализ проблемы

Образовательная среда представляет собой совокупность различных материальных средств образования и межчеловеческих отношений, которые устанавливаются между педагогами, учащимися, родителями в процессе их взаимодействия [6]. Все они создают образовательную среду в процессе своего функционирования, но и образовательная среда влияет на каждого из них. Каждому типу образовательной среды присущи свои особенности [5].

В учреждениях дополнительного образования детей, в отличие от основного общего образования, предоставляется реальная возможность включения ребенка в самый разнообразный спектр деятельностей. Это не доминирование одной-двух (как в школе), а реальный синтез и даже интеграция всех видов деятельности, которые и позволяют ему развиваться всесторонне, овладевая этими деятельностями, «пробуя» себя в них, приобретая практический, жизненный и что очень важно разнообразный опыт их реализации [7].

Образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей, основные учебные блоки скомбинированы таким образом, что один вид деятельности может плавно переходить в другой, происходит их как бы взаимодополнение [9]. Ребенок вправе переходить из одного вида деятельности в другой, выбирать наиболее его интересующие, что создает максимально благоприятные условия для формирования собственного опыта творчества в этих видах деятельности [1].

В современных учреждениях дополнительного образования подростки не

только могут реализовать свой творческий и культурный потенциал, но также удовлетворить и свои потребности в общении со сверстниками [8].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на выборке подростков города Саратова (1 группа - $n=38$, 14-16 лет, подростки, обучающихся в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49»; 2 группа - $n=38$, 14-16 лет, подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества»). Для исследования особенностей социализации подростков в различных образовательных средах использовались следующие методики: личностный многофакторный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич); методика диагностики направленности личности (Б. Басс); индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчика; методика диагностики состояния агрессивности Басса-Дарки. Для обработки данных использовались: методы описательной статистики, достоверность различий определялась с коэффициента ранговой корреляции Спирмена и t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования, их обсуждение

Анализ полученных результатов по методике «Личностный многофакторный опросник Кеттелла» показал, что значимые различия между группами выявлены по следующим факторам.

Фактор – А «замкнутость–общительность» ($t_{\text{эмп.}}=2,8 > t_{\text{кр}}=2,64$, $p < 0,01$). Подростки 1 группы, обучающиеся в общеобразовательной школе, по отношению к другим могут быть временными лидерами в экстремальных ситуациях или в неформальных группах, они склонны к самоутверждению, придерживаются своих взглядов. Подростки 2 группы, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества», по сравнению с подростками, обучающимися только в общеобразовательной школе, более чувствительны и восприимчивы, т.к. могут присоединиться к эмоциональному состоянию окружающих. Они проявляют активную реакцию на удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей, что и формирует насыщенно эмоциональное общение между сверстниками.

Фактор - С «эмоциональная неустойчивость–эмоциональная устойчивость» ($t_{\text{эмп.}}=2,7 > t_{\text{кр}}=2,64$, $p < 0,01$). Подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества», по сравнению с подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, эмоционально более устойчивы. Они имеют реалистическое отношение к жизни, соблюдают правила групповых моральных норм и установок, что позволяет им в стрессовых ситуациях быть более гибкими и способными выбирать оптимальный вариант поведения.

Фактор - F «сдержанность–экспрессивность» ($t_{\text{эмп.}}=2,0 > t_{\text{кр}}=1,99$, $p < 0,05$). У подростков 1 группы более трезвый, осторожный взгляд на жизнь. Осторожность, как психологический фактор адаптации, позволяет им

обдумывать свои действия, поведение и не совершать поступки, которые влекут неблагоприятные последствия. Подростки 2 группы, по сравнению с подростками 1 группы, более импульсивные, живые, веселые, полны энтузиазма, активны, разговорчивые. Они часто бывают душой компании, им присущи хорошие организаторские способности и высокая производительность труда, они оперативны и легко переключаются с одной деятельности на другую.

Фактор - G «подверженность чувствам–высокая нормативность поведения» ($t_{эмп.}=2,2 > t_{кр}=1,99$, $p < 0,05$). Подростки 1 группы менее устойчивы в достижении цели и более поверхностны, избегают правил и мало чувствуют обязанности. Они эгоистичны, свободны от влияния группы, не прилагают усилий при выполнении социальных требований и решении групповых задач. Подростки 2 группы, по сравнению с подростками 1 группы, более сознательны, настойчивы, на них можно положиться. Они ответственны, руководствуются чувством долга, требовательны к себе, настойчивы и обязательны.

Фактор - L «доверчивость–подозрительность» ($t_{эмп.}=2,4 > t_{кр}=1,99$, $p < 0,05$). Подростки 1 группы - внутренне сдержанны, у них достаточно узкий круг друзей, они имеют свое мнение и не навязывают его окружающим. Подростки 2 группы, по сравнению с подростками 1 группы, более предприимчивы, любят внимание и предпочитают групповые действия, для привлечения внимания ведут себя энергично. Мы предполагаем, что для них важна совокупность людей, и для приспособления к ней ими принимают общие нормы и оценки.

Анализируя полученные данные с помощью методики М. Рокича можно отметить, что для подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, значима материально обеспеченная жизнь. Они хотят быть эффективными в делах, стремятся к развитию, хотят быть честными и образованными. Анализируя ценностные ориентации подростков, посещающих дополнительно «Центр детского творчества», можно сделать вывод, что для них ценным является стремление к свободной, активной и здоровой жизни. Они стремятся к самостоятельности и активности, для них значима независимость в суждениях и поступках, они придерживаются здорового образа жизни, для них ценно уважение окружающих.

В ходе анализа полученных результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлено, что имеются значительные расхождения в ранжировании подростками списков терминальных и инструментальных ценностей (терминальные ценности $r_{sЭмп} = 0,316$, инструментальные ценности $r_{sЭмп} = 0,374$, при $r_{sКр} = 0,47$, $p = 0,05$ и $r_{sКр} = 0,6$, $p = 0,01$).

Анализ полученных результатов по методике Б. Басса показал, что у подростков, посещающих дополнительно МУДО «Центр детского творчества», не наблюдается большого разрыва между показателями направленности на общение и на дело, что можно охарактеризовать, как совмещение направленностей и на налаживание, и на сохранение положительных

отношений с окружающими, и на решение поставленных задач.

В ходе анализа полученных результатов можно отметить, что значимые различия между группами выявлены в направленности на общение ($t_{Эмп}=2,71 > t_{Кр}=2,64$, $p < 0,01$). Такой показатель свидетельствует о том, что у подростков 2 группы, по сравнению с подростками 1 группы, выражена направленность на поддержание отношений с окружающими и ориентация на совместную деятельность.

Следующим этапом эмпирического исследования было изучение индивидуально-типологических особенностей подростков с помощью методики Л.Н. Собчика.

Высокие показатели среднего балла выявлены у подростков 1 группы по шкалам «Интроверсия» и «Агрессивность». Мы предполагаем, что респонденты первой выборки с высоким средним значением по шкале «Интроверсия», по отношению к респондентам второй выборки, более замкнуты, обращены в мир субъективных представлений и переживаний, для них характерна тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей (увлеченность компьютерными играми), а высокие показатели по шкале «Агрессивность» могут говорить об упрямстве и своеволии в отстаивании своих интересов.

У подростков 2 группы выявлены высокие показатели среднего балла по шкале «Экстраверсия». Можно предположить, что респонденты с высоким средним значением по этой шкале более обращены в мир реально существующих объектов и ценностей, для них характерна открытость, стремление к расширению круга контактов и общительность.

У подростков 2 группы наименьшие показатели среднего балла выявлены по шкале «Интроверсия». Мы предполагаем, что у подростков, посещающих дополнительно МУДО «Центр детского творчества», в силу их занятости и активности, нет тенденции к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей, они не так увлечены компьютерными играми, как подростки, обучающиеся только в общеобразовательной школе.

Наименьшие показатели среднего балла выявлены по шкале «Экстраверсия» у подростков 1 группы. Мы предполагаем, что подростки, обучающиеся только в общеобразовательной школе, хуже приспособляются к внешним требованиям, менее общительны и открыты, чем подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества».

Анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики показал, что значимые различия выявлены по следующим шкалам «Экстраверсия», «Интроверсия» и «Агрессивность».

Было выявлено, что уровень экстраверсии подростков 2 группы, посещающих дополнительно МУДО «Центр детского творчества», выше уровня экстраверсии подростков 1 группы, обучающихся в общеобразовательной школе, и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,7 > t_{Кр}=2,64$, $p < 0,01$). Роль учреждений дополнительного образования определяется тем, что они предоставляют каждому ребенку потенциально

широкие возможности выбора круга интересов и общения. Подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества», имеют возможность лучше приспосабливаться к внешним требованиям, они более открыты и общительны, чем подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе.

Также значимо различается уровень интроверсии ($t_{Эмп}=2,5 > t_{Кр}=2,64$, $p < 0,01$). Подростки 1 группы более замкнуты, обращены в мир субъективных представлений и переживаний, склонны к уходу в мир иллюзий и фантазий (увлечение компьютерными играми), чем подростки, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества».

Значимые различия между подростками двух исследуемых групп были выявлены и по шкале «Агрессивность» ($t_{Эмп}=2,1 > t_{Кр}=1,99$, $p < 0,05$). Высокие показатели по шкале «Агрессивность» у подростков 1 группы, обучающихся в общеобразовательной школе, могут говорить об упрямстве и своеволии в отстаивании своих интересов. А подростки 2 группы, посещающие дополнительно МУДО «Центр детского творчества», принимая себя, адекватнее воспринимают окружающих и вступают с ними в более успешное взаимодействие. Успех деятельности такого взаимодействия выше.

На завершающем этапе исследования мы оценивали с помощью методики Басса-Дарки состояние агрессивности подростков исследуемых групп.

Высокие показатели среднего балла выявлены у подростков 1 группы по шкалам «Физическая агрессия» и «Вербальная агрессия», а у подростков 2 группы - по шкалам «Вербальная агрессия» и «Косвенная агрессия».

Респондентов 1 и 2 групп с высоким средним значением по шкале «Вербальная агрессия» характеризует критическое отношение к окружающим, им свойственно отрицание, насмешки, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов, использования ненормативной лексики.

Респонденты 1 группы с высоким средним значением по шкале «Физическая агрессия», по отношению к респондентам второй выборки, более агрессивны в поведении, для них характерна несдержанность, раздражительность, вспыльчивость, проблема с самоконтролем, использование физической силы против другого лица в случае недовольства.

Для респондентов второй выборки с высоким средним значением по шкале «Косвенная агрессия» характерна агрессия, опосредованным путем направленная на другое лицо, предмет или ни на кого не направленная и подавляемая внутри.

У подростков 1 и 2 группы наименьшие показатели среднего балла выявлены по шкале «Негативизм». Респондентам обеих групп не свойственна оппозиционная манера в поведении, для них не характерна явная активная борьба против установившихся обычаев и законов.

В ходе анализа полученных результатов можно отметить, что уровень физической агрессии подростков 1 группы выше уровня физической агрессии подростков 2 группы и различия между группами значимы ($t_{Эмп}=2,0 > t_{Кр}=1,99$, $p < 0,05$). Подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, более

несдержанны, раздражительны и вспыльчивы, менее открыты и доброжелательны, чем подростки, посещающие дополнительно «Центр детского творчества».

Также значимо различается уровень косвенной агрессии ($t_{\text{Эмп}}=2,7 > t_{\text{Кр}}=2,64$, $p < 0,01$). Подростки, посещающие дополнительно «Центр детского творчества», лучше контролируют себя и свои поступки, у них выше уровень самообладания и здравого смысла, они научились приемлемым способам выражения негативных чувств и эмоций.

Индекс враждебности и агрессивности схож в обеих группах и находится в пределах нормы.

Заключение

Анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования, позволил выявить в зависимости от типа образовательной среды значимость различий в характерологических чертах личности, направленности личности, ценностных ориентациях и состоянии агрессивности подростков, включенных и не включенных в систему дополнительного образования.

Таким образом, эмпирической работой доказано, что существуют различия в психологических особенностях подростков, обучающимися только в общеобразовательной школе и подростков, посещающими дополнительно МУДО «Центр детского творчества».

Библиографический список

1. *Александрова Е.А.* Самоорганизация детей и взрослых в образовательных учреждениях и по месту жительства: психолого-педагогическое сопровождение / Психология обучения. 2014. № 11. С. 4-15.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Изд-во Московского университета, 2007. 512 с.
3. *Бруднов А.К.* Система воспитания и дополнительного образования детей: от идей до внедрения // Педагогика. 1999. № 6. С. 26-32
4. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2015. 992 с.
5. *Савенков А.Б.* Образовательная среда // Школьный психолог. 2009. № 5. С. 5-8.
6. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / Новые ценности образования: Культурные модели школ. 2007. №6. С.177-185.
7. *Тарасова Л.Е.* Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников / Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 2. С. 18-22.
8. *Хуторянская Т.В.* Особенности социализации подростков в различных образовательных средах // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 20-24.
9. *Черняева Т.Н., Преображенская Е.В.* Успешность социально-

психологической адаптации учащихся в зависимости от образовательных сред // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования, Психология развития, выпуск 4 (20). Научный журнал. 2016. Том 5. С. 371-376.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Татьяна Валентиновна Хуторянская

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики,
факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: dialogus1@yandex.ru

Чагирова Айжан Наушаевна

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: aizhan.chagirova@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся данные исследования о влиянии особенностей образовательной среды на психоэмоциональное состояние студентов разных специальностей. Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов СГУ имени Н.Г. Чернышевского факультета психолого-педагогического и специального образования (n=35) и студентов СГМУ имени В.И. Разумовского института сестринского образования (n=35). Выявлено, что особенности образовательной среды оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студентов разных специальностей. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в возможности использования результатов исследования психологами и другими специалистами в практической работе со студентами.

Ключевые слова: влияние, образовательная среда, психоэмоциональное состояние, студенты, разные специальности.

THE IMPACT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

Tatiana V. Khutoryanskaya

Cand. of pedagogy, docent, associate professor of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: dialogus1@yandex.ru

Aidgan N. Chagirova

magistr of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University

Abstract. The article presents the research data on the impact of the educational environment on the psycho-emotional state of students of different specialties. An empirical study was conducted on a sample of students SGU of a name of N. G. Chernyshevsky, faculty of psychological, pedagogical and special education (n=35) and students of SSMU named after V. I. Razumovsky of the Institute of nursing education (n=35). It is revealed that the features of the educational environment have an impact on the psycho-emotional state of students of different specialties. The applied aspect of the studied problem can be realized in the possibility of using the results of the study by psychologists and other specialists in practical work with students.

Key words: influence, educational environment, psycho-emotional state, students, different specialties.

Образовательная среда как одна из частей социокультурной среды жизнедеятельности человека, характеризуется объединением таких условий как социальные, культурных и специально организованных психолого-педагогических, благодаря которым происходит развитие и мировосприятие личности [Тарасова 2016: 491]. Другими словами, образовательную среду можно рассматривать как педагогически организованный комплекс возможностей для удовлетворения потребностей всех участников образовательных отношений. Именно такое понимание требований к организации, развивающей образовательной среды лежит в основе системно-деятельностного подхода к образованию, предлагаемого ФГОС [Слободчиков 2010: 51].

Существуют множество факторов неблагоприятного влияния на психическое и физическое здоровье молодежи, которые не зависят от образовательной среды ВУЗа: экологическая обстановка, экономический фактор, состояние здоровья выпускников школ, алкоголизм родителей, некачественная медицинская помощь и др. [Мальшев 2008: 36] Кроме этого высокий уровень тревожности – одна из особенностей данной возрастной группы молодежи, связанной с неопределенность жизненных перспектив. Образовательная среда ВУЗа может стать дополнительным фактором, ухудшающим состояние здоровья студентов, влияющим на их психоэмоциональное состояние [Артюхина 2006: 76].

Психоэмоциональное состояние – особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты. Недостаток эмоций уменьшает активность центральной нервной системы и может явиться причиной снижения трудоспособности. Излишнее воздействие эмоциогенных условий способен спровоцировать состояние нервно-психического напряжения и нарушение высшей нервной деятельности [Петровский 2017: 39].

Психоэмоциональные состояния имеют две особенности: целостность; подвижность и относительная устойчивость. Данные состояния возникают из-за отражательной деятельности мозга. Однако их проявления имеют две стороны. Во-первых эти состояния могут оказать большое воздействие на психику. Во-вторых это «строительный материал» для формирования личности. Психоэмоциональные состояния содействуют выражению личностных качеств. Полное раскрытие потенциальных возможностей личности, проявление ее творческой активности возможно только в случаях, когда студент, выполняя деятельность, чувствует себя компетентным и результативным [Хватова, Дьячкова 2006: 81]. Это достигается с помощью таких элементов самосознания, которые обеспечивают уверенность в способностях, умение адекватно реагировать на успехи и оценивать результаты собственной деятельности, конструктивно относиться к неудачам [Хуторянская Т.В., Клочкова 2017: 405].

При описании этих и других условий, обеспечивающих успешность деятельности, часто употребляется такое понятие, как самоотношение.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность представлений и профилактики психического и физического здоровья [Куприянчук 2000: 67]. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников [Новак 2001: 127].

Базой нашего исследования стали: Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского и Саратовский Государственный Медицинский Университет им. В.И. Разумовского. Выборку 70 испытуемых составили студенты четвертых курсов гуманитарных и медицинских специальностей.

Для исследования влияния особенностей образовательной среды на психоземциональное состояние студентов разных специальностей использовались следующие методики: шкала депрессии Бека; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); диагностика удовлетворенности качеством жизни (Элиот Р.С. , адаптация Водопьяновой Н.Е.); опросник САН (самочувствие, активность, настроение); смысло-жизненные ориентации (Д.А. Леонтьев).

С помощью методики изучения депрессии А.Т. Бека было выявлено, что у большинства исследуемых гуманитарных и медицинских специальностей отсутствуют депрессивные симптомы. В небольшом количестве у студентов медицинских специальностей присутствуют выраженные симптомы депрессии. Большая нагрузка учебной деятельностью оказывает влияние на их самочувствие. Студентов с тяжелой депрессией в обоих ВУЗах выявлено не было.

Полученные результаты по методике оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина показали, что у большинства исследуемых студентов выявлена низкий уровень тревожности по двум шкалам. У студентов гуманитарных специальностей преобладает личностная тревожность. При таком уровне предполагается, что у респондентов появляется состояние тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки их компетенции. У студентов медицинских специальностей преобладает реактивная тревожность. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Анализ результатов по методике «Диагностика удовлетворенности качеством жизни» показал, что все показатели имеют высокий уровень качества жизни. Самый высокий показатель у студентов гуманитарных специальностей выявлен по субшкале «здоровье», а самый высокий показатель у студентов медицинских специальностей – по субшкале «самоконтроль». При высоких значениях Индекса качества жизни наблюдается выраженная активность

жизненной позиции и оптимистичность настроения. Следовательно, у большинства исследуемых студентов достаточно высокий уровень качества жизни.

Анализ результатов с помощью методики САН показал, что у всех исследуемых студентов показатель шкал «самочувствие», «активность» и «настроение» имеет благоприятную оценку состояния. При соотношении показателей шкал мы установили, что они примерно равны.

По результатам методики «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьева) были получены следующие данные. Наиболее высокими являются показатели по шкале «Локус контроля – жизнь». На основании этого можно говорить о том, что для исследуемых групп характерно убеждение в том, что они сами могут управлять собственной жизнью, принимать самостоятельные решения и свободно реализовать свои намерения.

Важными для нашего исследования является результат по шкале «Цели в жизни», которая указывает на наличие или отсутствие у опрашиваемых целей на будущее. Тенденция, обнаруженная в нашей выборке, указывает на целеустремленность исследуемых групп.

В результате проведенного корреляционного анализа были получены следующие достоверные взаимосвязи у студентов гуманитарных специальностей между показателями использованных методик.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Поддержка» и «Самочувствие» (0,419, $p < 0,01$). Психологическая поддержка, несомненно, нужна при такой учебной нагрузке. При положительной поддержке, как в этой взаимосвязи, у студента находится в благоприятном состоянии.

Обратная значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между такими шкалами «Реактивная тревожность» и «Здоровье» (-0,346, $p < 0,05$). При учебной нагрузке студент испытывает стресс, влияющий на здоровье негативным образом.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Личные достижения» и «Локус контроля – я» (0,446, $p < 0,01$). Выражена высокая степень независимости, активности и самостоятельности студентов. Это означает, что студент ответственно подходит к делам, поэтому у него достаточно много личных достижений.

Обратная значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между такими шкалами «Негативные эмоции» и «Депрессия» (-0,363, $p < 0,05$). Эта взаимосвязь показывает нам, что студент, который испытывает негативные чувства, может получить некоторые симптомы депрессии при большой нагрузке в учебной деятельности.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Личностная тревожность» и «Оптимистичность» (0,480, $p < 0,01$). Студент испытывает положительные эмоции, которые могут благотворно повлиять на его самооценку.

В результате проведенного корреляционного анализа были получены следующие достоверные взаимосвязи у студентов медицинских специальностей между показателями использованных методик.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Самоконтроль» и «Цели в жизни» (0,442, $p < 0,01$). Самостоятельность и контроль студента помогают добиваться определенных целей в жизни.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между шкалами «Поддержка» и «Самочувствие» (0,419, $p < 0,01$). Психологическая поддержка, несомненно, нужна при такой учебной нагрузке. При положительной поддержке, как в этой взаимосвязи, у студента находится в благоприятном состоянии.

Обратная значимая статистическая взаимосвязь была получена между такими шкалами «Депрессия» и «Личностная тревожность» (-0,472, $p < 0,01$). Студент бывает очень строг к себе, он испытывает негативные эмоции, которые могут перейти в депрессию.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Индекс качества жизни» и «Локус контроля жизни» (0,517, $p < 0,01$). Студент ответственно походит к учебному процессу, поэтому у него много достижений в научной деятельности, а значит и индекс качества жизни высок.

Прямая значимая статистическая взаимосвязь была получена между шкалами «Личные достижения» и «Локус контроля – я» (0,346, $p < 0,05$). Выражена высокая степень независимости, активности и самостоятельности студентов. Это означает, что студент ответственно подходит к делам, поэтому у него достаточно много личных достижений.

Итак, исходя из полученных результатов корреляционного анализа, можно отметить, что у студентов гуманитарных специальностей мы наблюдаем значимые взаимосвязи между показателями тревожности, индекса качества жизни в таких шкалах, как: локус контроля – я, реактивная тревожность, оптимистичность, негативные эмоции. У студентов медицинских специальностей мы наблюдаем значимые взаимосвязи в таких следующих шкалах: напряженность, самоконтроль, личностная тревожность, депрессия, личные достижения. Таким образом, было выявлено, что особенности образовательной среды оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студентов разных специальностей.

Библиографический список

Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. Волгоград. 2006. с. 237

Куприянчук Е. В. Психологические механизмы защиты как средства повышения адаптации в ситуации риска // Наука и образование в обществе риска. Сборник научных статей. Саратов, 2009. С. 63-68.

Мальшев И. В. Профилактика психического здоровья и дезадаптационных проявлений личности на ранних этапах эмоционального выгорания // Ученые зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им.

Н.Г.Чернышевского. Сер.: Психология. Педагогика. 2008. Т. 1, № 3–4. С. 33–41.

Новак Е. С. Здоровье студенческой молодежи как социальная проблема // Вестник ВолГУ. 2001. Сер. 7. Вып. 1. С. 125-133.

Петровский А. В. Психология развивающейся личности. М.: Просвещение, 2017. 220 с.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. М., 2010. 189 с.

Тарасова Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде вуза // Гуманизация образовательного пространства.[Электронное издание]. 2016. С. 488-497.

Хватова М. В., Дьячкова Е. С. Влияние образовательной среды на психическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения – Психологическая безопасность // Психологическая наука и образование. 2006. № 3. С. 74-88.

Хуторянская Т. В., Клочкова К. В. Особенности переживаний экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем оптимизма / В сборнике: Образование в современном мире. Сборник научных статей под редакцией проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2017. С. 404-407.

РАЗДЕЛ 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Селиванова Юлия Викторовна

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

e-mail: juliaselivanova@mail.ru

Попкова Екатерина Николаевна

учитель изобразительного искусства, ГБОУ СО «Школа АОП № 1, г. Саратова 410028, г.

Саратов, ул. Вольская, д. 30

e-mail: zarckova-cat@ya.ru

Аннотация. В статье излагаются данные о работе дефектолога психолого-медико-педагогического консилиума с пятиклассниками, имеющими проблемы в адаптации к новым условиям обучения. Для обучающихся в начальной школе детей переход в среднее звено – это кризисный период. Одной из главных задач дефектолога школьного консилиума является диагностика уровня адаптации пятиклассников, а также мониторинг знаний школьников.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, адаптация, мониторинг знаний, младшие школьники с нарушением интеллекта, саморегуляция, самоконтроль.

WORK OF THE SPECIAL TEACHER ON THE STUDY AND FORMATION OF ADAPTIVE CAPABILITIES IN FIFTH GRADE MENTALLY IMPAIRED STUDENTS

Selivanova Yu.V.

doctor of sociological sciences, professor, head of the department of correctional pedagogics,
Saratov State University, 410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya Str., 83

e-mail: juliaselivanova@mail.ru

Popkova E.N.

the art teacher of drawing «School AOP No. 1, Saratov» 410028, Saratov, Volskaya St., 30;

e-mail: zarckova-cat@ya.ru

Abstract. The article presents data on the work of a defectologist - psychological, medical and pedagogical consultation with fifth graders, who have problems with adapting to new learning conditions. The transition period in primary school is a crisis period. Diagnostics of the level of adaptation of fifth-graders, as well as monitoring of students' knowledge.

Key words: students with special educational needs, adaptation, knowledge monitoring, younger students, self-regulation, self-control.

Успешность обучения ребенка в школе во многом зависит от его умения адаптироваться, приспосабливаться к условиям обучения, к новым социальным ролям. Для детей, обучающихся в младших классах, переход из начальной школы в среднюю зачастую является кризисным периодом. Учащимся, привыкшим к определенным порядкам начальной школы, необходимо время, чтобы приспособиться к новому темпу и стилю жизни, у таких детей нередко

снижается успеваемость. Обучаясь в начальной школе, ребенок ориентировался на одного учителя, приобретал знания в одном кабинете, знал определенные требования к выполнению заданий и ведению тетрадей. Помимо проблем, характерных для начала учебного года (затруднено переключение на учебную деятельность после долгих летних каникул), пятиклассники сталкиваются с проблемами перехода из младшего в среднее звено, среди которых: увеличение количества учебных предметов, переход из одного кабинета в другой, знакомство с новыми учителями и их требованиями. Особенно остро проблема стоит у детей, имеющих особые образовательные потребности и обучающихся по адаптированной образовательной программе.

Часто внешние изменения совпадают по времени с началом физиологических изменений в организме детей. В адаптационный период дети могут стать наиболее тревожными, робкими или напротив – «развязными», суетливыми. Снижается работоспособность, школьники становятся неорганизованными. Для пятиклассников в период адаптации важна поддержка родителей, классного руководителя, учителей-предметников, психолога школы. Большинство детей приспосабливаются к новым условиям в течение первого полугодия, однако есть школьники, у которых процесс адаптации длится дольше [Шаповаленко, 2005: 112].

Педагогом-дефектологом школьного психолого-медико-педагогического консилиума в 2017-2018 учебном году было проведено изучение индивидуальных особенностей каждого ребенка, обучающегося в 4 «а» классе. Диагностика уровня адаптации обучающихся, готовности к переходу в среднее звено показала, что все дети готовы к переходу в 5-ый класс для обучения по адаптированным образовательным программам, соответствующим их уровню развития. В начале 2018-2019 учебного года была проведена входная диагностика среди 10-ти школьников, обучающихся очно в 5 «а» и 5 «б» классах.

Дефектологом были посещены занятия в 5-х классах, проведены беседы с классными руководителями, учителями-предметниками, социальным педагогом, психологом, логопедом школы. Выявление особенностей познавательной и эмоционально-волевой сферы осуществлялось по следующим критериям: контактность, работоспособность, восприимчивость к помощи, понимание инструкции, развитие моторики, конструктивной деятельности, развитие коммуникативных навыков и познавательной сферы, сформированность пространственно-временных отношений.

Особенности познавательной деятельности (восприятие, внимание, память, мышление) оценивались с помощью диагностического альбома (автор - Н. Семаго) *по следующим методикам*: зашумленные изображения, корректурная проба, узнавание формы предмета, запоминание 10 слов, исключение неподходящего предмета, классификация понятий, составление разрезных картинок.

Также были использованы методики *диагностики саморегуляции* (автор - У.В. Ульенкова): «Палочки-черточки», «Рисование флажков» и «анкета адаптации».

Коммуникативные навыки и конструктивная деятельность оценивались во время уроков изобразительного искусства, на которых также поэтапно развивалась художественно-творческая деятельность обучающихся [Павлова, Селиванова, Мясникова, 2017: 188].

По результатам обследования были получены *следующие данные*: у всех детей отмечается низкая продуктивность запоминания, сложность в переключении, сниженная способность к концентрации и удержанию внимания. В тоже время следует отметить, что результативность возрастала на игровом и красочном наглядном материале, и, наоборот, снижалась при предъявлении обычного учебного материала, что вполне объяснимо первичным дефектом, особенностями состояния высших психических функций у обучающихся с умственной отсталостью.

Все пятиклассники, обучающиеся очно, вступают в контакт, у Артёма Н.– контакт избирателен, в связи с расстройством аутистического спектра (далее – РАС), затруднен контакт с Александрой Б. в связи с системным недоразвитием речи средней степени. Случаев проявления негативизма при общении с пятиклассниками выявлено не было.

Все обучающиеся 5-х классов понимают обращенную речь. У школьников системное недоразвитие речи, бедный словарный запас. Среди учеников выделяется Илья Д., который в ситуации общения с педагогом один на один дает достаточно развернутые ответы на вопросы.

Для учеников 5-х классов, как и для всех остальных умственно отсталых школьников разного возраста, характерна слабая степень нажима карандаша или ручки на бумагу, нечеткость проведения линий (волнистой, прямой, ломаной), смещение центра листа в стороны. Нарушение моторики руки лишает движения точности, силы.

В основном, обучающиеся 5-х классов работают в одном темпе – среднем, у 20% наблюдается снижение работоспособности. У Ильи Д. чуть сниженный темп зависит от продуктивности действий, например, на уроках изобразительного искусства он прорисовывает каждую мелкую деталь, работает аккуратно, поэтому не всегда успевает завершить рисунок за один урок. Матвей Ш. торопится, работает не всегда аккуратно, но быстро, страдает продуктивность. Около 60% обучающихся допускают ошибки из-за невнимательности.

В целом, простые задания «найди лишний предмет», «собери разрезную картинку», «определи форму предмета» школьниками выполняются.

Инструкцию на слух сразу понимают 30% из 10 человек, после повтора – 20% и 50% пятиклассников восприняли после нескольких повторений. С пониманием инструкции, прочитанной самостоятельно, возникли проблемы, из-за неполной сформированности навыка чтения. 30% обучающихся приступили к выполнению задания только после прочтения инструкции

несколько раз, остальным 70% понадобилось разъяснение педагогом дальнейших действий.

Выделяют пять уровней сформированности произвольной регуляции деятельности детей. Среди обучающихся 5-х классов средний уровень регуляции деятельности отмечен у одного ребенка (Илья Д.), у трёх человек – уровень ниже среднего, у четырех – низкий и двое (Артём Н. и Александра Б.) не выполнили предложенное задание.

Все обучающиеся восприимчивы к помощи, особенно в помощи учителя нуждается Александра Б. (помощь на начальном этапе работы, обучающая). Диана К. не всегда охотно воспринимает помощь на уроке из-за стойкого убеждения в том, что учитель снизит итоговую отметку за урок, если немного подкорректирует работу. Диане требуется эмоциональная помощь, поддержка педагога. Около 30% обучающихся нуждаются в постоянном одобрении.

Для успешности обучения также важно сформировать у ребенка умение контролировать свою деятельность на уроке. Самоконтроль – регулятивное базовое учебное действие, которое необходимо для успешной организации учебной деятельности ученика и адаптации его в социум.

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью обнаруживают следующие особенности самоконтроля:

- низкая мотивация к его осуществлению;
- медленные темпы формирования самоконтроля;
- нарушение всех составляющих самоконтроля (внешнего контроля, сличения с эталоном, итогового и поэтапного контроля);
- невозможность самостоятельного овладения самоконтролем.

При проведении психолого-педагогического изучения пятиклассников выяснилось, что у 20% обучающихся - второй уровень самоконтроля (иногда замечают несоответствие своей работы с образцом, но не знают, как исправить допущенные ошибки) и у 80% - первый уровень (не умеют осуществлять сличение с эталоном, обнаруживают лишь общие признаки своей работы с образцом и не обращают внимания на детали; свою работу оценивают неадекватно, зачастую завышая оценку).

Показатели успеваемости повысились у Кирилла П., так как он посещал общеобразовательную школу в 4-м классе и имел отметки «удовлетворительно» по основным предметам. Мальчик соблюдает дистанцию с педагогами, требования учителей выполняет, с одноклассниками дружелюбен. Согласно данным «анкеты адаптации» ему стало легче учиться, нравятся все учебные предметы, особых трудностей задания не вызывают. С первых дней пребывания в новой школе Кирилл стал активным участником многих школьных мероприятий, выразительно читает стихотворения, поет в школьном хоре [Селиванова, Попкова, 2018: 327].

Илья Д. заинтересован в результатах своего труда, на уроках активен, домашние задания выполняет в группе продленного дня, имеет текущие отметки по всем предметам «4» и «5». Активно участвует в школьных мероприятиях.

Диана К. эмоционально лабильна, каждое новое задание воспринимает с тревогой, нарушает дисциплину во время урока: разговаривает, делает замечания одноклассникам. Диана прекрасно чувствует себя, занимаясь творчеством, ей нравятся музыка, изобразительное искусство. Имеет текущие отметки «хорошо» по всем предметам.

У 40% школьников успеваемость по основным предметам на прежнем уровне. Ребята много времени проводят на прогулках, по сведениям «анкеты адаптации» они поздно ложатся спать, им стало трудно просыпаться утром. Влияет также отношение родителей, которые не уделяют достаточного внимания проблемам адаптации детей в 5-ом классе. Можно отметить, что эти обучающиеся обнаруживают незаинтересованность в результатах труда по отдельным предметам, не всегда исправляют ошибки, на последнем уроке жалуются на усталость. Таким ученикам необходимо уделить особое внимание, проконсультировать родителей по формированию успешной дальнейшей адаптации в среднем звене школы.

Проблемы в адаптации были обнаружены у мальчика с диагнозом РАС (расстройство аутистического спектра), у него были выявлены: эмоциональная лабильность, низкий уровень самоконтроля. Артём Р. часто отвлекается, мешает одноклассникам во время уроков, а на переменах задирается. Артём часто разбрасывает свои вещи, ему требуется помощь учителя в том, чтобы найти тетрадь, подготовиться к уроку. Текущие отметки по предметам «хорошо» и «удовлетворительно», в целом, успеваемость у Артёма продолжает оставаться на прежнем уровне.

В силу нарушений коммуникативных навыков особенно тяжело адаптироваться девочке Саше Щ. Александра выполняет задания под контролем педагога в группе продленного дня. Во время перемен найти нужный кабинет и сориентироваться в расписании ей помогают одноклассники. У Саши в целом снизилась успеваемость, отметки «хорошо» только по предметам творческой направленности.

В рамках проведения коррекционно-развивающей работы можно предложить обучающимся регулярно выполнять определенные универсальные задания, хорошо зарекомендовавшие себя в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Для обучения детей самоконтролю используются следующие виды заданий:

- проверка правильности вычеркнутых букв на карточке и образце;
- нахождение заданной буквы среди многих, изображённых в беспорядке;
- сопоставление письменной работы с письменным образцом;
- дидактические игры: «Шифровальщики», «Угадай букву», «Третий лишний» и др. [Епифанцева, 2007: 54].

Орфографическое проговаривание, которое помогает детям писать без пропусков и искажений и выступает в качестве контрольной операции при повторном чтении уже написанного слова.

Работа с памятками. При формировании самоконтроля в учебной деятельности положительный результат даёт работа с памятками.

Работа с эталонами проводится на минутках чистописания (письма и математики), где даны образцы (эталон) написания букв, соединения букв и цифры.

Включение дидактических игр с элементами самоконтроля в процессе обучения обучающихся с умственной отсталостью способствует:

- повышению интереса учащихся к урокам;
- более прочному и эффективному овладению элементами самоконтроля;
- умению адекватно переносить полученные на уроках знания и умения в новые условия.

Дальнейшая работа дефектолога будет строиться с учетом результатов входной диагностики психолого-педагогического изучения пятиклассников, а также отслеживания динамики успеваемости и адаптированности обучающихся к школе. Запланированы занятия, направленные на формирование целенаправленной деятельности, навыков «внимательного письма» и повторное обследование детей с низким уровнем адаптации во II полугодии.

Библиографический список

Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. Ростов н/д: Феникс, 2007. 486 с.

Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 12-3 (32). С. 186-192

Селиванова Ю. В., Попкова Е.Н. Организация внеурочных занятий эстетической направленности с обучающимися, имеющими нарушения умственного и эмоционально-коммуникативного развития // Гуманизация образовательного пространства: Сб. науч. статей. / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. Н.Н. Саяпина. М.: Издательство «Перо», 2018. 439 с.

Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М.: Айрис-пресс, 2005.

Ульenkova У. В. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей. Москва, 2002. С. 120-124

Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) М.: Гардарики, 2005. 349 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ксения Сергеевна Романова
учитель начальный классов, МБОУ «ООШ с. Тепляковка», магистрант
e-mail: rksuha96@mail.ru,

Екатерина Николаевна Горина
канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.
e-mail: ekgorina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы развития речи, в частности, её лексической стороны у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Приведены первичные результаты педагогической диагностики на знание и понимание антонимии у данной категории детей. Предложены рекомендации по коррекции и развитию лексического компонента речи.

Ключевые слова: лексика, младшие школьники, задержка психического развития, антонимия.

FEATURES OF LEXICAL ASPECTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH DELAYED OF PSYCHICAL DEVELOPMENT

Ksenia S. Romanova
the primary school teacher of basic secondary school
e-mail: rksuha96@mail.ru

Ekaterina N. Gorina
kand. of sociology, docent of the Department of correctional pedagogy
of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education
of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University
e-mail: ekgorina@yandex.ru,

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of speech development, in particular its lexical side, in younger learners with delayed of psychical development. Primary results of pedagogical diagnostics on knowledge and understanding of antonymy at this category of children are given. There are the recommendations for the correction and development of the lexical component of speech.

Keywords: lexis, young learners, delayed of psychical development, antonymy.

Развитие лексики младших школьников с задержкой психического развития является чрезвычайно важной проблемой, поскольку речь взаимосвязана со всеми психическими процессами, оказывает влияние на их формирование и на развитие личности ребёнка, от её коррекции в большей степени зависит и компенсация имеющейся задержки в целом.

Лексика является важнейшей номинативной функцией языка. Происхождением лексики занимались такие выдающиеся учёные, как М.В. Ломоносов, А.А. Потебня, А.А. Реформатский, В.А. Аврорин. Она пронизывает язык во всех направлениях: звуки, морфемы рассматриваются в слове, так как вне слов они не существуют; морфологические категории функционируют только в слове; предложения тогда становятся коммуникативно значимыми, когда они наполнены словами.

В справочной литературе существует несколько определений термина «лексика». В толковом словаре С.И. Ожегова «лексика — это словарный состав

языка, какого-нибудь его стиля, сферы, а также чьих-нибудь произведений, или отдельного произведения». В лингвистическом энциклопедическом словаре лексика означает (от греч. - относящийся к слову) совокупность слов языка. Д.Э. Розенталь дает толкование лексики несколько шире: это словарный состав языка, совокупность слов, связанных со сферой их использования, совокупность слов, связанных с их происхождением, один из стилистических пластов в словарном составе языка. Кроме того, лексика определяется как совокупность языковых единиц уровня слова (слов, лексем), иначе говоря – словарный запас языка.

В психолого-педагогической литературе задержка психического развития (ЗПР) определяется как темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания [Лубовский 2005]. Дети с ЗПР имеют недостаточный уровень развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции и саморегуляции поведения, обладают примитивными и неустойчивыми эмоциями, демонстрируют плохую успеваемость в школе. «Задержка» несет временный характер нарушения, так как психофизическое развитие не соответствует возрасту ребенка, но в процессе коррекционно-педагогической работы имеющиеся нарушения являются обратимыми.

Изучением особенностей развития речи у детей с задержкой психического развития занимались Л.С. Выготский, С.Н. Цейтлин, Р.Д. Тригер, А. А. Леонтьев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, особенностями развития её лексической стороны - Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина, О.А. Карпова.

Речь у детей с ЗПР имеет качественное своеобразие речи и отражается в недоразвитии познавательной деятельности и/или эмоционально-волевой сферы. Так же можно сказать, что неоднородными у детей с ЗПР являются механизмы речевых нарушений и симптоматика [Левина 1967]. Задержка в речевом развитии не позволяет ребенку полноценно включаться в игру в дошкольном детстве и взаимодействие со сверстниками в школьном возрасте, а значит, затрудняет социализацию.

Особенности развития лексики у детей с задержкой психического развития, их словаря напрямую связаны с вниманием, мышлением, памятью. Дети обнаруживают затруднения в ориентировке языковой действительности, с ошибками выделяют из речи речевые единицы: предложение, слово. Объём между активным и пассивным словарем значительно расходится. Отмечается неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам. В речи преобладают существительные и глаголы, трудности вызывают такие части речи как прилагательные и наречия. Многие исследователи при изучении особенностей речевой деятельности у детей с задержкой психического развития выявили, что их речь носит ситуативный характер и выражается в личных и указательных местоимениях, часто используется прямая речь.

Речь несовершенна в грамматическом отношении: ошибки в употреблении предлогов, в согласовании слов в предложении, в подборе антонимов и синонимов. Так же наблюдается трудность в подборе обобщающих слов, преобладание в словаре бытовой лексики [Лалаева 2004].

В.И. Лубовский утверждал, что у детей с задержкой психического развития, наблюдаются нарушения речевого общения в разной мере, так же присутствует снижение способности к приему, хранению, переработки и использованию информации. Отмечается замедленность формирования понятий, нарушение словесного опосредствования при образовании новых связей [Лубовский 2005].

Е.В. Мальцева дифференцирует детей с ЗПР на три группы по видам речевых нарушений: дети с изолированным фонетическим дефектом, с фонетико-фонематическими нарушениями и с системным недоразвитием всех сторон речи.

И.А. Смирнова выделяет пять групп детей с учетом характера речевых нарушений: младшие школьники с полиморфной и мономорфной дислексией, с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, с дислексией и дисграфией, со стертой формой дизартрии.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина анализируют комплекс этиопатогенетических факторов, определяющий возникновение нарушений речи. В их работах подробно описывается и дается полная характеристика распространенности каждого речевого нарушения, раскрываются его механизмы, предлагается методика логопедической работы [Лалаева 2003].

С.Г. Шевченко отмечает у детей с задержкой психического развития бедность лексического словаря. При проведенных исследованиях, данный факт подтвердился несформированностью развернутого речевого высказывания и операций грамматического внутреннего структурирования и программирования [Шевченко 2003].

Научная статья А.О. Карповой «Формирование словаря синонимов и антонимов у детей младшего школьного возраста с ЗПР» посвящена специфике изучения антонимов детьми с ЗПР [Карпова 2016]. Более информативных источников по данному аспекту не было найдено, чем также обосновывается актуальность нашей работы.

В проведенном нами исследовании уровня развития лексической стороны речи у младших школьников с ЗПР (12 учащихся в возрасте 8-10 лет), предметом изучения которого являлась категория антонимии, были предложены два задания с целью выявления знаний детей о словах с противоположным значением, их понимания и умения находить их в текстах литературного произведения.

Задание № 1. Подбери антонимы к словам:

- 1) Верх — (низ);
- 2) Много — (мало);
- 3) Широкий — (узкий);

Задание № 2. Найдите и подчеркните антонимы в шуточном стихотворении Дж. Родари «Тараторка».

Вот тараторка для ребят:

Когда **молчат**, не **говорят**.

Когда стоят на том же месте,

Не совершают путешествий.

Что **далеко**, не очень **близко**,

Что **высоко**, не слишком **низко**.

Нельзя **приехать**, не **уехав**,

И грызть орех, коль нет орехов.

Никто **сидеть** не может **стоя**,

Лить из порожнего в пустое,

Нельзя писать на белом мелом

И называть **безделье** делом.

Были получены следующие результаты.

Таблица 1

№ задания	Количество учеников, справившихся с заданием
1	8
2	4

Анализ полученных результатов выявил, что не все обучающиеся могут самостоятельно подобрать антонимы к некоторым словам. Наибольшие и общие затруднения вызвал вопрос, найди и подчеркни антонимы в тексте. На основании чего можно сделать вывод о том, что в лексике у детей данной категории присутствуют недостаточность понимания антонимов. В словаре детей присутствует неточность использования слов, и замены по семантическим признакам (выходит - заходит, утро - ночь), в речи распространены существительные и глаголы. У детей с задержкой психического развития преобладают слова конкретного значения, а обобщающие слова вызывают затруднения, между образом предмета и его названием недостаточно закреплена связь.

Теоретический анализ научной и методической литературы обнаружил недостаточность имеющихся приёмов развития и коррекции лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития. Основными задачами развития лексической, грамматической и семантической сторон считаем осознание роли глагола в программировании речевого высказывания, обогащение, расширение и активизацию предикативного словаря. Предлагаем следующие методические рекомендации по развитию лексического компонента речи у детей с задержкой психического развития: обогащение словаря, формирование структуры значения слова, формирование понятий, формирование семантической точности употребления синонимов и антонимов, раскрытие многозначности слов, воспитание внимания школьников

к незнакомым словам, включение слова в контекст, словосочетания, предложения, текст.

Библиографический список

Карпова А.О. Формирование словаря синонимов и антонимов у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Психология, социология и педагогика. 2016. № 3. С. 47-51. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26161781> (дата обращения: 15.02.2019).

Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: 2004. 72 с.

Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.

Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. 173 с.

Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студентов. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 464 с.

Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. № 6. С. 10-18.

Шевченко С. Г. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бурова Ирина Владимировна

Магистрант 1 курса, Саратовский государственный университет имени

Н. Г. Чернышевского

e-mail: burova777888@mail.ru

Гридина Елена Сергеевна

канд. психол. наук, доцент,

доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются современные представления о специфических особенностях развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, их причинах, рассматриваются возможности коррекции коммуникативной недостаточности.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, особенности коммуникативных навыков, нарушение коммуникации.

SPECIFICITY OF COMMUNIKATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPEKTRUM DISORDERS

I.V. Burova

Undergraduate 1-year students, National Research Saratov State University

e-mail: burova777888@mail.ru

E.S. Grinina

Ph.D. in Psychology, Associate professor, Department of Rehabilitation Technologies in Education, National Research Saratov State University

e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the modern ideas about the specific features of the development of communicative skills in children with autism spectrum disorders, their causes, possibilities of correction of communicative insufficiency are considered.

Key words: autism, autism spectrum disorders, communication skills, features of communication skills, communication disorder.

Во всем мире наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Неоднозначность причин, которые вызывают данные нарушения, отсутствие возможности оказания эффективной медицинской помощи (по данным медицинских исследований полное излечение аутизма не представляется возможным), актуализируют необходимость поиска немедикаментозных подходов к коррекции аутистических расстройств, развитию, образованию и социализации таких детей.

Социализация ребенка начинается с самого рождения, когда он только начинает осваивать основные виды деятельности (игровой, продуктивный, коммуникативный и др.). Общение является основным условием для полноценного развития человека. Только при взаимодействии людей друг с другом формируется личность. Одной из составляющих многогранного процесса общения является коммуникация.

Коммуникация — это взаимный обмен информацией, который может происходить в вербальной и невербальной форме. Коммуникативные навыки — это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Под коммуникативным расстройством понимают психологические нарушения, которые влияют на способность человека к общению и включают в себе проблемы с речью. Такое расстройство является одним из первых признаков раннего детского аутизма (РДА). Для раннего детского аутизма характерны нарушения коммуникации, ослабление способности к социальному взаимодействию и стереотипное поведение — «триада аутизма» по О.С. Никольской [Никольская 2007].

Исследования показывают, что у детей с ранним детским аутизмом навыки коммуникации не сформированы. Иногда даже интеллектуально развитые дети с РАС не знают, как построить диалог, не понимают, как и зачем делиться информацией с другими людьми, они не осознают, что окружающие не понимают их мысли и намерения.

Как отмечает В. Каган [Каган 1989], поведенческие проявления ребенка-аутиста, которые рассматриваются окружающими людьми как «необычные», «странные» и «чуждаковатые», разворачиваются как во взаимодействии с миром вещей, так и в сфере общения и отношений. Уже на первом году жизни ребенка с аутизмом родители замечают у него страх предметов и звуковых раздражителей, особенно работающих бытовых приборов. В этом же возрастном периоде отмечается, что дети-аутисты не проявляют потребности во взаимодействии со взрослыми, не тянутся к матери, не демонстрируют оживления при виде близкого человека. Даже находясь на руках у матери, они

остаются пассивными, не обнимают, не отвечают на попытки взаимодействия с ними.

У детей с ранним детским аутизмом первый этап формирования коммуникативных навыков начинается с активной речевой реакции — гуления, которая запаздывает, а при появлении она оказывается интонационно обеднённой. К двум годам у некоторых детей с аутизмом появляется фразовая речь, но они ее не используют для общения. Словарный запас, как активный, так и пассивный, достаточно большой, при этом речь оказывается не связанной с ситуацией.

По мнению В.Н. Касаткина [Касаткин 2014], к речевым особенностям у детей с аутизмом относятся:

- эхолалии — автоматическое повторение ребенком чужих слов, фраз или даже целых предложений;

- закрепленные фразы-штампы, которые повторяются вне зависимости от ситуации;

- узость интересов: ребенок начинает и может поддерживать разговор только на интересующую (определенную) тему;

- неравномерное развитие языка: на фоне отсутствия реакции на собственное имя может наблюдаться хорошо развитый словарный запас в отношении интересующей темы.

При тяжелых формах аутизма дети производят впечатление глухих, которые совсем не пользуются речью. Такие дети по-иному используют свои органы чувств: часто обнюхивают предметы, пробуют их на вкус, подносят близко к лицу. Иногда складывается впечатление, что ребенок с РАС не может следовать даже простым просьбам, но это совсем не так. Часто аутист воспринимает происходящее, но не всегда может мгновенно отреагировать. Нередко он хотя и с опозданием, но все-таки выполняет просьбу и отвечает на заданный вопрос при более четкой инструкции (Никольская О.С., Доленко О.В.).

В своей работе «Аутизм в дошкольном детстве — откровенный разговор» О.В. Доленко [Доленко 2009] отмечает, что отличительной особенностью аутизма является отсутствие в речи местоимения «Я». Многие дети, страдающие аутизмом, говорят о себе в третьем лице, не реагируют на обращение к ним по имени, это осложняет коммуникативное поведение.

Т. Вейс [Вейс 1992] видит причину избегания реализации своего «Я» в панической реакции ребенка-аутиста на воздействия окружающего мира, неумении обозначить себя в нем. Нарушение самоидентификации проявляется в том, что «Я» для аутиста может обозначать какого-то другого человека или что-то совершенно иное. Ребенок говорит о себе «ты», либо он называет себя по имени. Необычная перестановка личных местоимений, по мнению Вейса, может являться самым верным и типичным признаком панической реакции ребенка на возникающее переживание становления своего «Я». Сущность раннего детского аутизма, по мнению автора, состоит в том, что ребенок не может зафиксировать переживание «Я» внутри самого себя. Общения и

взаимодействия с другими людьми в этом контексте вызывает у ребенка с аутизмом значительные трудности. Только чувствуя себя отдельной личностью, человек может вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними. В случае несформированности собственного «Я» взаимодействие с другими может вызывать выраженный дискомфорт, поскольку обращает внимание индивида на себя самого, обуславливает необходимость познавать себя. А именно это, по мнению Т. Вейса, является наиболее болезненным для людей с аутизмом. Таким образом, проблему общения детей-аутистов Вейс связывает с избеганием и неприятием собственного «Я».

По мнению С.А. Сошинского [Сошинский 2005], нарушение коммуникации детей-аутистов обуславливается их тревогой, враждебностью, при этом они неправильно интерпретируют полученные сигналы. Следовательно, когда мы создаем условия, в которых ребенок-аутист чувствует себя в безопасности, мы помогаем ему адекватно воспринимать процесс и содержание коммуникации.

Т. Питерс и И. Костина [Питерс 2003; Костина 2008] придерживаются мнения, схожего с мнением Сошинского, о том, что ребенок-аутист прежде всего будет общаться с хорошо знакомыми ему людьми, которые помогают ему в повседневной жизни. Такие люди могут без труда успокоить ребенка-аутиста при появлении у него тревоги, и это не обязательно его родители. Для ребенка с аутизмом близкие люди — это те, кто удовлетворяет его потребности.

Самостоятельно вступить в беседу аутисты не могут, но при инициативе собеседника, могут вступить в контакт. У детей в разговоре отмечаются частые паузы. Но они не означают, что аутист не хочет разговаривать. В процессе взаимодействия с ним следует говорить короткими предложениями и необходимо дать время для размышления, формулирования ответа.

Только при установлении положительного устойчивого контакта с ребенком аутистом, следует переходить к формированию коммуникативных навыков.

Несмотря на трудности в коммуникации, дети с ранним детским аутизмом налаживают контакт с окружающими с помощью своих средств и методов. Лори Фрост и Энди Бонди в своей книге «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS» [Фрост, Бонди 2011] описывают программу использования карточек для быстрого обучения детей с РДА. Используя PECS, можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и произвольно произносить слова, чем при голосовой имитации. Благодаря карточкам, общение ребенка-аутиста с окружающими людьми становится более доступным. Прежде всего она облегчает коммуникацию родителей со своим аутичным ребенком. Дети-аутисты не понимают социальные знаки во время взаимодействия с другими людьми. Им трудно начать разговор, изменить свое поведение в той или иной социальной ситуации. Дети, страдающие аутизмом, трудно понимают устные инструкции и им нелегко им следовать. Они не всегда могут сказать, чего они хотят и в чем нуждаются, а визуальная поддержка помогает в обучении детей с РАС

социальным правилам, и они сами могут использовать ее в социальных ситуациях. Также благодаря визуальной поддержке родителям легче донести свои требования и ожидания, тем самым снижая проблемное поведение детей из-за трудностей с коммуникацией.

Программа PECS способствует быстрому приобретению базисных навыков коммуникации. Хотя ребенок с карточками выглядит необычно, но такой «разговор» все-таки лучше, чем полное отсутствие общения.

Таким образом на современном этапе существуют различные точки зрения на природу и причины нарушения коммуникации у людей с аутизмом. Так, Т.Вейс видит причину трудностей взаимодействия с окружающими в несформированности собственного «Я» у человека с аутизмом. По мнению С.А. Сошинского источником проблем коммуникации является непреодолимая тревога. Испытывающий тревогу ребенок-аутист первым делом стремится к безопасности, избеганию каких-либо контактов с окружающей действительностью. Аналогичной точки зрения придерживаются Т. Питерс и И. Костина. Они утверждают, что аутист идет на контакт только с теми людьми, которых хорошо знает и чувствует себя с ними в безопасности. Л. Фрост и Э. Бонди видят проблему коммуникации в том, что аутисты не имеют наглядно-образного мышления, что вызывает трудности в общении. Доленко же видит сложности в коммуникативном поведении детей-аутистов в нарушениях речи. Некоторые из них обладают хорошей механической памятью, но речь они не используют для общения. Несмотря на расхождения в трактовке причин коммуникативных расстройств, авторы сходятся во мнении о необходимости организованной работы педагогов, родителей и психологов по развитию коммуникативных навыков у детей-аутистов, поскольку без коммуникации невозможна адекватная социализация ребенка не только в семье, но и в обществе.

Библиографический список

Вейс Т. Как помочь ребенку. М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 168 с.

Доленко О.В. Аутизм в дошкольном возрасте – откровенный разговор (в помощь родителям). Запорожье.: ООО «Типография «Печатный мир», 2009. 140 с.

Каган В. Неконтактный ребенок. Л.: Медицина, 1989. 128 с.

Касаткин В.Н. Детский аутизм: исследования и практика. М.: «Академия», 2014. 238 с.

Костина И. Как жить с аутизмом? М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2008. 240 с.

Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи Москва: Теревинф, 2007. 256 с.

Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию М.: ВЛАДОС, 2003. 413 с.

Сошинский С.А. Зажечь свечу. История аутичного ребенка М.: РОО «Образование и здоровье», 2005. 146 с.

Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS М.: Теревинф, 2011. 416 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Юлия Николаевна Шишкина

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, учитель-дефектолог,
ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Энгельс»

e-mail: Julevna80@mail.ru

Елена Борисовна Щетинина

доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовского государственного
университета им. Н.Г.Чернышевского

e-mail: ebp1976@mail.ru

Аннотация. В последние годы в России внедряется высокоэффективный метод реабилитации глухих детей и взрослых – кохлеарная имплантация. В настоящее время количество детей с кохлеарными имплантами увеличивается. Педагоги образовательных учреждений и специалисты-дефектологи всё чаще сталкиваются с проблемой организации коррекционно-педагогической работы для детей после кохлеарной имплантации. Особые вопросы встают и перед родителями. В статье представлена структура коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории; выбраны направления и определены условия для успешной работы; даны некоторые рекомендации родителям по организации успешной реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Ключевые слова: дети, кохлеарная имплантация, реабилитация, коррекционно-педагогическая работа.

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Julia N. Shishkin

master's degree student, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov
state University. N. D.Chernyshevsky

teacher-defectologist, SBOU " boarding school AOP №1 Engels»

e-mail: Julevna80@mail.ru

Shchetinina Elena Borisovna

Associate Professor of the Department of correctional pedagogy, Saratov state University.

N. D.Chernyshevsky

Annotation. In recent years, Russia has introduced a highly effective method of rehabilitation of deaf children and adults – cochlear implantation. Currently, the number of children with cochlear implants is increasing. Teachers of educational institutions and specialists-defectologists are increasingly faced with the problem of organizing correctional and pedagogical work for children after cochlear implantation. Parents also face special issues. In article: the structure of correctional and pedagogical work with children of this category is presented; the directions are chosen and conditions for successful work are defined; some recommendations to parents on the organization of successful rehabilitation of children with cochlear implants are given.

Key words: children, cochlear implantation, rehabilitation, correctional and pedagogical work.

В настоящее время кохлеарная имплантация – это эффективное решение при реабилитации детей с нарушенным слухом, конкретно, с тяжёлой степенью тугоухости, система мероприятий, которая направлена на восстановление отсутствующего слуха (физического) у человека.

Кохлеарный имплант представляет собой медицинское высокотехнологическое электронное устройство, обеспечивающее электрическую стимуляцию нервных волокон слухового нерва.

У глухого ребёнка после операции состояние слуха резко приближается к норме, но, если в течение длительного времени мозг не обрабатывал слуховую информацию, то способность мозговых центров анализировать звуки теряется. В данном случае, проведение кохлеарной имплантации в раннем возрасте, является главным условием в усвоении информации, которая воспринимается на слух.

Данный метод не позволяет глухим детям сразу после операции и подключения речевого процессора различать и анализировать звуки, использовать речь в коммуникативных целях.

Дети после операции требуют обязательного реабилитационного сопровождения. Это связано с тем, что ребёнок с кохлеарным имплантом отличается от всех детей с нарушениями слуха – не глухой, но ещё не слышащий. В связи с этим, в первое время после имплантации (6 – 12 месяцев), важной и главной целью коррекционно-педагогической работы является развитие слухового восприятия и слухового контроля собственной речи: восприятие, различение, опознавание звуков окружения, понимание их значения, использование для дальнейшего развития речевой деятельности [Методические материалы 2014: 15].

Для этого требуются иные подходы и методы, отличающиеся от ранее принятых в сурдопедагогике, разработанных для глухих и слабослышащих детей. Нужна специальная совместная работа специалистов и семьи для естественного развития слухового восприятия и спонтанного освоения речи в естественной коммуникации [Кукушкина, Гончарова 2017: 37].

В построении коррекционно-педагогической работы специалисты чаще руководствуются данными принципами:

- коммуникативной направленности коррекционной работы;
- междисциплинарного подхода к проектированию коррекционной работы;
- создания и поддержания речевой среды;
- комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений;
- От простого к сложному;
- индивидуально-дифференцированного подхода;
- активного включения родственников в поле коррекционного воздействия.

Структура коррекционно-педагогической поддержки включает в себя направления развития слуха и речи детей и их содержание по этапам.

О. В. Зонтовой были условно выделены 3 этапа коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарными имплантами. [Зонтова О. В. , 2007].

В ходе первого этапа, где формируются слуховые представления с помощью импланта, постепенно происходит подготовка воспитанника к овладению устной речью, в связи с тем, что развивается восприятие звуковысотных характеристик, являющихся основой неречевых и речевых звуков слухового восприятия, которое переходит к более дифференцированным слуховым представлениям.

Слуховой аппарат, усиливающий акустические сигналы, не расширяющий диапазон частот, которые воспринимает, позволил сформировать слуховой опыт, воспринимая лишь часть звуков. Кохлеарный имплант, в свою очередь, позволяет восприятие звуков в частотном диапазоне ребёнка без нарушений слуха. После первого включения речевого процессора различение, опознавание, распознавание высокочастотных звуков детьми затруднено без специальной коррекционно-педагогической помощи. При этом, после того, как подключили и первый раз настроили процессор речи, устанавливается такая громкость, которая не будет вызывать дискомфорт у детей. Обычно – не более 60 дБ [Методические материалы 2014: 31].

В первое время необходимо учить ребёнка естественно реагировать на звуки окружения, определять источник звука; без помощи взрослого обследовать предметы (на звучание), проводить эксперименты со звучанием; научить имитировать звуки во время общения (речевые и неречевые).

Важно создавать для имплантированного ребёнка звучащую предметную среду, побуждать его к действиям с игрушками, издающими звук. При этом взрослому следует сопровождать эти действия комментариями. Например: «Это волчок. Покрути волчок. Волчок гудит: «У-у-у-у-у». Волчок крутится: «У-у-у-у» [Сатаева 2012: 72-76].

На *первом этапе* проведения коррекционно-педагогической помощи решаются 2 группы задач, которые определяют содержание коррекционно-педагогической работы:

- формирование слухового восприятия в новейших условиях – обеспечивается бинауральное восприятие звуковых сигналов с помощью как кохлеарного импланта, так и слухового аппарата; развитие зрительно-слухового сосредоточения; различение окружающих звуков;
- овладение устной речью (подготовка) – развивать подражательные способности; обучать понимать обращенную речь.
- для того чтобы реализовать первую группу задач, необходимо обратить внимание на следующие моменты:
- поддержание условной двигательной реакции неречевых и речевых звуков – это важно для того, чтобы верно настроить речевой процессор. Для этого используются на индивидуальных занятиях

- как речевые (звуки голоса различной частоты и интенсивности), так и неречевые сигналы (звуки музыкальных инструментов);
- развитие активности (зрительной, слуховой), зрительно-слухового сосредоточения, являющегося условием развития слуховых представлений и способностей детей подражать при формировании устной речи. Целесообразны игры и упражнения с предметами, сопровождающиеся речью взрослого, упражнения на различение звуков окружающего мира (бытовые, с улицы, неречевые – кашель и др.), упражнения на различение характеристик неречевых и речевых звуков (интенсивность, длительность, локализация в пространстве и др.).

Коррекционная работа в рамках второй группы задач подразумевает развитие способности детей подражать, обучать их, основываясь на понимание обращенной к ним речи. Подражательная способность развивается посредством специальных упражнений и занятий фонетической ритмикой, являющейся обязательной частью работы с ребенком с нарушениями слуха и речи, существенно влияющей как на сформированность произношения, так и на развитие движений. Используются также артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения.

Необходимо помнить, что ребёнок после кохлеарной имплантации должен видеть людей, которые постоянно общаются, обращаясь друг к другу звучащей речью [Методические материалы 2014: 32-35].

На *втором этапе* коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарными имплантами должны появиться дифференцированные слуховые представления и становление спонтанной устной речи детей. На этапе необходимо создать такие условия, которые будут способствовать овладению устной речью. После настроек речевого процессора воспитанники слышат различные по частоте и громкости неречевые и речевые окружающие звуки, соотнося с действием или предметом, спонтанно возникает речь (отражение речи взрослого).

На этой стадии важно сохранить такие направления коррекционно-педагогической помощи:

- развивать слуховое восприятие, которое включает умение различать знакомые слова, умение опознавать названия предметов в окружении, развитие слуховой памяти;
- реализовывать коррекционно-педагогическую работу, развивая взаимосвязь слуховых представлений и спонтанно возникающей речевой активности, учить использовать простые слова и фразы.

После подключения речевого процессора у детей развивается неречевой слух, который способствует умению различать знакомые по звучанию и значению слова.

Рекомендуется воспринимать на слух по порядку звукоподражания, одно и двусложные слова, слова с большим количеством слогов, различать их, используя предметы (ограниченный выбор). Предлагается различать

звукоподражания животных, транспорта, бытовых предметов, действий в ситуации ограниченного выбора, от 2-х, постепенно увеличивая до пяти-шести. Различать слова с определенным количеством слогов рекомендуется с наглядной опорой, воспроизводя их ритмический контур.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию слуховых представлений детей предполагает обеспечение сохранения слуховых образов неречевых и речевых звуков. Большое значение имеет опора на слуховые образы, которые возникли, сформировались в результате помощи на предыдущих этапах. После у детей спонтанно появляется понимание обращенной к ним устной речи. Сурдопедагогу необходимо в постоянном режиме стимулировать к проговариванию устно изучаемого речевого материала. [Методические материалы 2014: 36-39].

Стимулировать детей к произнесению первых слов можно следующими ситуациями:

- вызывание речи в ситуациях, которые связаны с эмоциями ребёнка;
- вызывание речи в ситуациях-провокациях, непонимания и оказание помощи взрослому;
- выполнение просьб, поручений, при котором активизируется собственная речь детей;
- ситуации, в которых действия сопровождаются словом (бам, тук-тук);
- ситуации, когда события в дальнейшем развиваются в зависимости от активности речи ребёнка (позови, попроси);
- общение через куклу, способствующее активизации речевой деятельности детей;
- ситуация выбора («Ты будешь рисовать или лепить?»);
- показ, рассматривание игрушки, предмета, сопоставление с его изображением на картинке;
- непринужденное распространение (дополнение) речи ребёнка («Сок», «Сок вкусный, сладкий»);
- активизировать речь ребёнка посредством игровых песен, одновременно удовлетворяя потребность малыша в контакте с взрослым (эмоциональном, тактильном).

Важным условием коррекционно-педагогической работы является речевая среда, играющая большую роль в коррекционной и реабилитационной помощи детям после кохлеарной имплантации. В ее условиях у детей происходит закладка речевого поведения.

На *третьем этапе* коррекционно-педагогической работы адекватно развиваются слуховые представления, активно развивается общение посредством речи.

Направление работы на данном этапе – использовать, совершенствовать устную речь ребёнка, как средство общения с людьми в его окружении.

В процессе предполагается реализация 2-х групп задач:

- адекватно развивать слуховые представления: распознавать многосоставные фразы, распознавать устную речь в условиях помех; развивать фонематический слух;
- развивать речевое общение – компоненты языковой способности (совершенствовать звуковую структуру устной речи, обогащать словарный запас, совершенствовать грамматический строй речи).

Коррекционно-педагогическая помощь на данном этапе заключается в таких блоках, как развитие речи и развитие слухового восприятия, имеющих свои особенности.

В развитии слухового восприятия работа направлена на распознавание ребёнком многосоставных высказываний. Дети стараются воспринимать на слух и различать предлагаемый педагогом речевой материал. Например: «Оля, возьми, пожалуйста, куклу, она лежит в кроватке, и коляску. Покатай куклу». Если ребёнок не понял речевой материал, то задание повторяется, потом на слухозрительной основе.

Большое значение имеет расстояние, на котором воспринимается ребёнком речевой материал – оно постепенно увеличивается, как в тихой обстановке, так и в различных акустических помехах.

Развитие речи на данном этапе предполагает овладение детьми разными структурными уровнями системы языка, сформированность которых протекает у данной категории детей неравномерно. Главной единицей на этапе коррекционно-педагогической работы является слово.

У детей после кохлеарной имплантации формирование произносительной стороны речи различается: у одних речь чистая, а у других - с неправильным произношением большого количества звуков. Для коррекции фонетического компонента следует использовать следующие приёмы: поправлять, давать правильный фонетический образец, если ребёнок допускает ошибки в речи; произносительную сторону речи развивать на специальных занятиях, в различных видах деятельности, при необходимости используя спецоборудование.

Чтобы расширить пассивный и активный словарный запас детей на третьем этапе рекомендовано использовать следующие приемы:

- развивать активный словарный запас по лексическим темам;
- называть действия с предметами (по теме);
- называть детали предмета, его части;
- называть признаки, свойства, характеристики предмета или явления;
- учить классифицировать предметы (игрушки, части тела и пр.);
- упражняться в употреблении предлогов;
- понимать и различать одушевленные и неодушевленные предметы;
- упражнять детей в «наращивании» слога к концу слова (миш-ка).

Параллельно с обогащением словаря дети продуктивно овладевают грамматическим строем речи, но допускают грамматические ошибки.

Специально организованная совместно с взрослыми деятельность, при условии общения с педагогом и сверстниками, способствует грамматическому развитию речи детей. Грамматическая работа с детьми после кохлеарной имплантации должна быть направлена на создание условий для освоения грамматики на основе игр, речевого творчества, использования языковых средств [Методические материалы 2014: 49-54].

Семья играет значительную роль в реабилитации детей после кохлеарной имплантации. Родителям (законным представителям) необходимо активно включаться в деятельность, совместно со всеми специалистами, имеющими отношение к кохлеарной имплантации на всех этапах реабилитации, что позволит эффективно оказать помощь имплантированному ребёнку. Важно продолжать работу специалистов – формировать и развивать слуховую деятельность, речь, закреплять речевые навыки.

Коррекционно-педагогическую работу важно направить на развитие взаимных отношений между ребенком и близкими людьми, которые его окружают. Эмоциональное взаимодействие позволяет формироваться навыку общения малыша с окружающими при помощи речи. При этом весь процесс воспитания, обучения, ежедневная деятельность в жизни ребёнка направлены на формирование самостоятельности, освоение социальных норм, расширение кругозора и умений в практике.

Родителям необходимо активно взаимодействовать с сурдопедагогом, который поможет естественно эмоционально общаться близким с малышом, что очень важно.

По мнению Л. С. Выготского, ребёнок каждый день в своей жизни, в игре и труде, учится понимать речь, пользоваться речью. Он организует свою жизнь и поведение так, что без речевого сопровождения они становятся невозможны. Поэтому, в первую очередь, коррекционно-педагогическая помощь направляется на формирование понимания речи в конкретных ситуациях, которые доступны и понятны ребёнку.

В первоначальный период после кохлеарной имплантации, ребёнку необходимы индивидуальные занятия со специалистами, родителям важно ежедневно, систематически проводить работу по воспитанию и развитию малыша. Только после этого, дав оценку возможностям ребёнка, можно адекватно определить направление коррекционно-педагогической работы по воспитанию и обучению малыша в перспективе [Сатаева 2012: 72-76].

Родителям надо помнить, что от их внимания, добросовестности выполнения рекомендаций специалистов, которые осуществляют коррекционно-педагогическую работу с их ребёнком, зависит успех всей работы.

Опираясь на вышеизложенное, можно сказать, что кохлеарная имплантация предоставляет возможность улучшить качество жизни детей, позволяет им ориентироваться в звуках окружающего мира, что является фактором, способствующим дальнейшей социализации.

Выбор обеспечения коррекционно-педагогической работы с глухими детьми после кохlearной имплантации зависит от показателей речевого и умственного развития детей.

Наиболее актуальными являются направления коррекционно-педагогической работы с детьми после кохlearной имплантации, которые связаны с тренировкой слуховой памяти, развитием анализа речевых сигналов, увеличением словаря, развитием грамматических представлений.

Перечислим условия, необходимые для значительного улучшения возможности развития понимания речи, развития устной речи: использование ребёнком кохlearного импланта на постоянной основе; наличие речевой среды, где ребёнок слышит речь и использует ее для общения; систематические длительные занятия с сурдопедагогом, а также с близкими людьми по развитию у ребёнка слуха и речи как средства общения.

Важно, чтобы все имплантированные дети могли общаться со слышащими детьми и взрослыми. Социализация в общество – это итог, которого желательно достичь в результате проведенной коррекционно-педагогической работы с детьми после кохlearной имплантации, при условии благоприятной речевой среды в образовательном учреждении, в семье.

Библиографический список

Дети с кохlearными имплантами: научно-популярное издание / под ред. О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой. М.: Изд-во «Национальное образование», 2017. 208 с.

Зонтова О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохlearной имплантации: Методические рекомендации. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2007. 51 с.

Королева И. В. Кохlearная имплантация и реабилитация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб.: КАРО, 2009. 752 с.

Методические материалы по программе Всероссийского семинара для педагогов, работающих с детьми после кохlearной имплантации: пакет учебно-программной и учебно-методической документации для работы с обучающимися и их родителями. Москва: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2014. 81 с.

Методические материалы по программе Всероссийского семинара для педагогов, работающих с детьми после кохlearной имплантации: пакет учебно-программной и учебно-методической документации для специалистов. Москва: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2014. 32 с.

Сатаева А. И. Реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после кохlearной имплантации (педагогический аспект) // Педиатрическая фармакология. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reabilitatsiya-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-posle-kohlearnoy-implantatsii-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 12.03.2019).

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ольга Ивановна Суслова

канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: imaeva20012000@yandex.ru

Дарья Дмитриевна Полянская

студент 4 курса 461 группы факультета психолого-педагогического и специального образования направления 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование профиля «Специальная психология»

e-mail: pdd2205@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются возможности театральных объединений системы дополнительного образования в развитии социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальное взаимодействие, театральные объединения, расстройства аутистического спектра.

THEATRE ACTIVITIES AS A MEANS OF PROMOTING SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

O.I. Suslova

Cand. PED. associate Professor of the Department of correctional pedagogy, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky

e-mail: imaeva20012000@yandex.ru

D.D. Polyanskaya

4th year student 461 groups of the faculty of psychological, pedagogical and special education direction 44.04.03 Special (defectological) education profile "Special psychology»

e-mail: pdd2205@mail.ru

Abstract. The article analyzes the possibilities of theatrical associations of the system of additional education in the development of social interaction in children with disabilities.

Key words: children with disabilities, social interaction, theatrical associations, autism spectrum disorders.

В последние десятилетия в нашей стране увеличивается количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В соответствии с законодательством Российской Федерации в рамках инклюзивного образования все дети имеют право на образование, в том числе и на дополнительное образование. Интеграция детей с особенностями развития в социуме значительно затруднена. Социальное взаимодействие детей с ОВЗ должно осуществляться в коллективной работе, в непосредственном общении с другими людьми. В этой связи все большую популярность приобретает театральная деятельность.

Театральное искусство в работе с детьми рассматривается многими учеными (И.Н. Александрова, А.А. Амиралиева, Н.Н. Бахтин, Я.А. Главатских, А. Гребенкин, В.Д. Зимин, О.К. Крамаренко, Д.С. Крук, Л.М. Некрасова, Е.А. Старовит, А.А. Шабанова и др.) в качестве важного социокультурного феномена, выступающего способом привить молодому поколению

общекультурные и общечеловеческие ценности, средством воспитания нравственных качеств личности и творческих способностей и т.п.

Использование театрализованной деятельности в работе с детьми с ОВЗ освещали в своих работах Г.А. Алилкина, А.А. Белишина, Е.А. Деникаева, Р.П. Лурия, Р.А. Новиков, А.А. Новикова, О.В. Терлецкая и др. Все названные авторы сходятся во мнении, что участие детей с ОВЗ в театральных объединениях, способствует их активной социализации, развивает их коммуникативные способности, навыки межличностного и социального взаимодействия.

Несмотря на многочисленные публикации, вопросы развития социального взаимодействия детей с ОВЗ посредством театральных объединений недостаточно освещены и требуют раскрытия частных вопросов, в том числе разработки методических рекомендаций по их развитию.

Известно, что взаимодействие выступает как процесс влияния людей или каких-либо обществ друг на друга. Любое взаимодействие предполагает наличие как минимум двух участников, то есть можно сказать, что социальное взаимодействие представляет собой действие одного субъекта относительно другого. При социальном взаимодействии субъекты могут только наблюдать друг за другом.

А.В. Мудрик отождествляют понятия социальное взаимодействие и социализация. Однако понятие социализации более широкое, оно подразумевает процесс интеграции личности в общество, тогда как социальное взаимодействие может осуществляться между двумя субъектами, устанавливающими между собой общение.

Социальное взаимодействие характеризуется такими свойствами, как предметность, внешняя выраженность, ситуативность, субъективность, обратная связь [Приписнова 2016].

Социальное взаимодействие может осуществляться в различных сферах жизни людей как на микроуровне, так и на макроуровне, иметь разностороннюю направленность и выражаться в различных формах: в форме сотрудничества, кооперации, интеграции, конфликта, конкуренции.

К видам социального взаимодействия относят: физическое, вербальное, невербальное, мысленное.

Т.В. Егорова выделяет обязательные условия установления социального взаимодействия: наличие психики, органов чувств, с помощью которых распознаются чувства, эмоции, переживания другого человека.

Театр в этом смысле является уникальным средством развития эмоционально-волевой сферы, высших духовных потребностей, чувств, эстетической культуры

Е.А. Старовит, А.А. Шабанова указывают на то, что театральные технологии способствуют развитию креативного мышления ребенка, которое в дальнейшем будет способствовать формированию самостоятельной творческой личности [Старовит, Шабанова 2017].

Известно, что в общении детей с ОВЗ существуют барьеры, которые препятствуют полноценному общению ребенка - стыд, страдания, смысловой барьер, вина, страх и др. Особенности общения детей с ОВЗ зависят не только от характера и степени выраженности нарушения, но и от социального окружения. Очевидно, что у всех детей с ОВЗ имеются трудности социального взаимодействия. Участие детей с ОВЗ в театральном объединении способствует их всестороннему развитию, существенно облегчает социализацию и адаптацию к условиям жизни в обществе, совершенствует социальное взаимодействие как со сверстниками, так и со взрослыми.

Так, А.А. Белишина, изучая влияние театрализованной деятельности на социальную адаптацию детей с низким интеллектуальным уровнем, обращает внимание на формирование у них коммуникативных способностей [Белишина 2017].

Р.П. Лурия отмечает, что специфика работы в театральном кружке с детьми с нарушениями зрения обусловлена их физическими и психологическими особенностями. Данное утверждение верно относительно других групп детей с ОВЗ [Лурия 2018].

На базе муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи имени О.П. Табакова» г. Саратова театральную деятельность осуществляют 7 театральных объединений: театр юношеского и детского творчества «Молодая гвардия» для детей 6–17 лет, театральный коллектив «Детский остров» (5–17 лет), театральный клуб «Маска» (12–17 лет), детский театр «Глобус» (7–14 лет), цирковая студия «Созвездие» (4–17 лет) и театральный клуб «РАСсвет» (8–15 лет).

Занятия в объединении «Молодая гвардия» предполагают теоретический курс и практические занятия. Спектакли, поставленные в коллективе театра, выполняют двуединую функцию: служат учебным практическим материалом и являются одновременно конечным результатом образовательного процесса в объединении. В «Молодой гвардии» реализуется дополнительная общеразвивающая авторская программа «Театральная площадь».

Театральный коллектив «Детский остров» осуществляет дополнительную общеразвивающую программу объединения «Детский остров», в которой акцент делается на музыкальный компонент театральных занятий. «Прочти и катай в Париж и Китай» - творческий проект музыкального театра «Детский остров».

В театральном клубе «Маска» творческой лаборатории детского лидерства «Синегория» занятия ведутся по дополнительной общеразвивающей авторской программе театрального клуба «Маска», которая имеет социально-адаптационный уклон и её практическая реализация не столько в профильном направлении, сколько в волонтерской социальной деятельности, что выделяет программу из ряда программ аналогичного профиля.

Театральный клуб «РАСсвет» объединил 12 детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в возрасте 8–15 лет. Театрализованная

деятельность клуба используется в рамках обучения и воспитания детей с РАС, как одна из основных форм освоения ими окружающего мира и одно из существенных условий развития социального взаимодействия.

В клубе «РАСсвет» используют следующие формы работы: индивидуальная (разучивание ролей, фраз с ребенком), групповая (групповые игры, разделение на группы в процессе подготовки декораций) и фронтальная работа (участие всех детей, состоящих в театральном объединении).

В задачи дополнительной общеразвивающей авторской программы театрального клуба «РАСсвет» входят: развивающие, коррекционные, коммуникативные задачи, способствующие развитию социального взаимодействия детей с РАС.

Известно, что у детей с РАС отмечается отсутствие потребности в коммуникации, диалоге; нарушение эмоционального реагирования, а также трудности в формировании волевых качеств. Занятия в театральном кружке дает возможность развивать опыт взаимодействия с окружающими людьми. Театральная деятельность также способствует развитию всех структурных компонентов речи детей с РАС: лексики, грамматического строя, фонетики, которое совершенствует их коммуникативные навыки. На материале художественных произведений у детей с РАС развивается эмоционально-волевая сфера, формируются высшие чувства, осуществляется нравственное воспитание и др. Игровая деятельность у детей с РАС отличается несформированностью, стереотипностью, манипулятивностью и т.п.

Н.А. Никитишина, Н.В. Болотских, С.А. Чернобаева отмечают, что «развивая игровую деятельность аутичного ребенка, можно преодолеть проблемы в сферах коммуникации и социального взаимодействия. Важно быть последовательными при развитии игровой деятельности и сознавать принципы управления игрой, тогда это приведет к высоким результатам» [Никитишина, Болотских, Чернобаева 2017].

В связи с вышесказанным, основное назначение театрального клуба в работе с детьми с РАС - научить детей играть: выполнять действия, брать на себя роль. Занятия с детьми с РАС проводятся столько, сколько и с другими детьми, однако требования и условия для игровой деятельности тщательно продумываются. Детей с РАС привлекают, например, к участию в групповых танцах, сопровождающих представление, к изготовлению декораций др. На занятиях кружка кроме игротерапии активно используются сказкотерапия, музыкотерапия, арт-терапия, ритмопластика. Применяются игры-имитации, музыкальные игры, игры-драматизации. Игры драматизации, театрализованные игры содействуют созданию алгоритмов поведения детей с РАС в различных ситуациях. Участвуя в театрализованных действиях, дети с РАС учатся устанавливать визуальный контакт с окружающими людьми, в установлении которого они испытывают значительные трудности.

Участие в театральных постановках детей с РАС способствует и развитию умения согласовывать свои действия с действиями партнера; слушать, не перебивая; говорить, обращаясь к партнеру; уважительно

относиться друг к другу. Данные умения являются основой для дальнейшего развития социального взаимодействия детей с ОВЗ с людьми.

Эффективность деятельности театрального клуба «РАСсвет» в работе с детьми с РАС подтверждается подготовленными и успешно проведенными праздниками урожая «Арбузник» и «Рождественский сапожок», осенними посиделками «У самовара», квестом «Зверополис».

Таким образом, театральные объединения в системе дополнительного образования играют огромную роль в общем развитии детей с ОВЗ, в развитии их социального взаимодействия и требуют дальнейшего изучения.

Библиографический список

Алилкина Г.А. Развитие детей с нарушением интеллекта в театральном кружке коррекционной школы // Научный поиск. 2015. № 1-2. С. 63-64.

Белишина А.А. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей // Молодой ученый. 2017. № 49. С. 332-334

Крамаренко О.К. Социально-культурное воспитание детей в школьном театральном кружке: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. М. 2003.

Крук Д.С. История развития детского театра в России // Культура и образование. 2017. № 1 (24). С. 49-60.

Лурия Р.П. К вопросу о работе со слепыми и слабовидящими участниками детского театрального кружка // NovaUm.Ru. 2018. № 11. С. 256-258.

Никитишина Н.А., Болотских Н.В., Чернобаева С.А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Образование и воспитание. 2017. № 5. С. 74-77. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/74/2859/> (дата обращения: 24.02.2019).

Новиков Р.А., Деникаева Е.А., Новикова А.А. Школьный театр как ресурс успешной социализации детей «группы риска» // Актуальные вопросы современной науки: труды международной научно-практической конференции. М.: Изд-во Московского государственного областного университета. 2016. С. 97-100.

Приписнова В.В. Социальное взаимодействие подростков в условиях сельской школы // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 793-797. URL <https://moluch.ru/archive/116/31677/> (дата обращения: 25.02.2019).

Старовит Е.А., Шабанова А.А. Театральные технологии как важный способ развития креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. № 2(4). М.: Изд. «МЦНО», 2017. С. 61-65.

Терлецкая О.В. Особенности социально-эмоционального развития детей «группы риска» в условиях реабилитационного центра // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 359.

ПРИМЕНЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Глазырина Ираида Александровна

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, институт физической культуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов

e-mail syrok89@bk.ru

Водолагина Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин, институт физической культуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов

e-mail vodolagina.i@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются возможности поиска новых форм обучения, воспитания, реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, во внеурочной деятельности с использованием ресурсов дополнительного образования и активного вовлечения в занятия физической культурой и спортом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, физическая культура, ДЮСАШ «РиФ».

THE USE OF MOTOR REHABILITATION IN THE WORK WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

I. A. Glazyrina

Senior lecturer of the Department of sports disciplines, Institute of Physical Culture and Sports of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail syrok89@bk.ru

I.Y. Vodolagina

Cand. of pedagogical sciences Associate Professor of the Department of Sports Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports of the N.G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail vodolagina.i@gmail.com

Abstract. The article discusses the possibility of finding new forms of education, upbringing, rehabilitation of children and adolescents with disabilities in the learning process, in extracurricular activities using the resources of additional education and active involvement in physical culture and sports.

Key words: children's cerebral palsy, physical education, DYUSASH «Reef».

В настоящее время невозможно представить современное общество без уважения прав и свобод каждого отдельного человека, активного вовлечения всех граждан в различные виды деятельности, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия. «Перед нашим обществом стоит проблема вовлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум, их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества» [Корнеева, 2012: 112].

В связи с этим не теряет своей актуальности требование поиска новых форм обучения, воспитания, реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) не только в процессе обучения, но и во внеурочной деятельности с использованием ресурсов дополнительного образования и активного вовлечения в занятия физической культурой и спортом. Активизация работы с инвалидами средствами

физической культуры и спорта имеет большое социальное значение и способствует гуманизации самого общества [Колобков, Евсеев, Томилова: 2013].

Среди детей с ОВЗ особое место занимают дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Самую многочисленную группу среди тех, кто относится к категории лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, составляют люди с ДЦП. Детский церебральный паралич (ДЦП) — это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. [Левченко, Приходько: 2001: 4]. Двигательные расстройства сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности и речи. К личностным особенностям таких обучающихся можно отнести отсутствие чувства самоуверенности и самодостаточности.

Для нарушений функций опорно-двигательного аппарата характерны ограниченная двигательная активность, гиподинамия и гипокинезия, которые отрицательно влияют на общее состояние отдельных органов и систем, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной, снижают сопротивляемость организма к различным заболеваниям, повышают утомляемость.

«Психофизические особенности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата сочетаются с тем, что они имеют: снижение объема оперативной памяти; трудности сочетания мыслительной и речевой деятельности (частичное блокирование мыслительных процессов во время письма или разговора); трудности осмысления и запоминания; нарушения связи между словами и их значением; частое произнесение неправильных или несоответствующих слов; пропускание слов во время чтения или слушания; забывание инструкций: быструю утомляемость и сложности поддержки концентрации; ошибки в восприятии речи; возможные проблемы в зрительных, слуховых и двигательных умениях или процессуальные трудности во всех них» [Соснин, 2014: 23].

Огромный опыт успешной спортивно-реабилитационной работы накоплен в уникальном учреждении - ДЮСАШ «РиФ», которое действует в г. Саратове с 1994 года. [ГБУ ДО СО ОК ДЮСАШ «РиФ». Официальный сайт. [Электронный ресурс].

Государственное учреждение Областная комплексная детско-юношеская спортивно-адаптивная школа Реабилитация и физкультура (ДЮСАШ РиФ) - структурное подразделение министерства здравоохранения и социальной поддержки Саратовской области. Возглавляет ее Борисовская Светлана Алексеевна.

В соответствии с областными целевыми программами в ДЮСАШ открыты филиалы в 14 городах области: Аткарске, Балаково, Балашове, Вольске, Ершове, Калининске, Красноармейске, Марксе, Петровске, Пугачёве, Ртищево, Саратове, Хвалынске, Энгельсе и пгт Базарный Карабулак.

Главной задачей школы является реабилитация инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата, нарушением зрения, слуха и интеллекта

средствами физической культуры и спорта, совершенствование их спортивного мастерства.

В школе открыты 118 групп; в них проводятся учебно-тренировочные занятия по 11 видам спорта: плаванию, легкой атлетике, настольному теннису, пулевой стрельбе, спортивной игре бочче, спортивной игре дартс, греко-римской борьбе, дзюдо, лыжным гонкам, конному спорту, новусу.

ДЮСАШ «РиФ» имеет в оперативном управлении спортивно-оздоровительный комплекс, в котором располагаются 2 спортивных зала, тренажерный зал, зал лечебной физкультуры, плавательный бассейн для детей младшего возраста, восстановительный центр.

Тренировочные занятия проводятся также на 17-и арендуемых спортсооружениях, в том числе 3-х спортивных залах физкультурно-оздоровительных комплексов районов области, 1-м легкоатлетическом манеже в Саратове, 2-х стрелковых тирах в Саратове и Энгельсе, 11-и плавательных бассейнах: двух 50-ти метровых бассейнах в г. Саратове и в г. Балаково, девяти 25-метровых бассейнах в Саратове, Аткарске, Балашове, Вольске, Марксе, Ртищеве, Пугачеве, Энгельсе и Хвалынске.

К достижениям спортивно-адаптивной школы «РиФ» за годы непрерывной работы можно отнести: полную реабилитацию 334 инвалидов; около 1000 человек научились плавать и около 100 самостоятельно передвигаться. В школе подготовлены: 13 заслуженных мастеров спорта, 14 мастеров спорта международного класса, 47 мастеров спорта России, 43 кандидата в мастера спорта, 51 спортсменов I разряда, 605 спортсмена массовых разрядов; завоевано на соревнованиях различного уровня порядка 3393 медалей различного достоинства. С 2000 года воспитанники школы принимают участие в Паралимпийских играх и с 2009 г. - в Сурдолимийских. Школа воспитала 15 паралимпийцев и 6 сурдолимийцев, которые завоевали 64 медали различного достоинства. В 2017 году воспитанники школы приняли участие в 46 соревнованиях, из которых 11 - международные. Всего спортсменами завоевано 343 медалей: 130 золотых (из них 15 медалей международных соревнований), 117 серебряных (из них 6 медалей международных соревнований), 96 бронзовых (из них 4 медали международных соревнований). Сборная команда ДЮСАШ выезжает на Чемпионаты и Первенства России по плаванию, пулевой стрельбе, настольному теннису, лёгкой атлетике, спортивной игре дартс, дзюдо, греко-римской борьбе, на всероссийские фестивали и спартакиады. А ведущие спортсмены выезжают на международные соревнования, чемпионаты Европы и Мира.

Количество детей занимающихся в ДЮСАШ «РиФ» за 5 лет увеличилось с 994 до 1094 человек. За последние 5 лет полностью реабилитированы 54 человека. Появились четыре новые спортивные дисциплины: лыжные гонки, конный спорт, спортивные игры бочча и новус. Ежегодно проходят: областная спартакиада, областной фестиваль и областной праздник, посвященный Дню инвалида, где принимают участие все учащиеся школы.

В учреждении под постоянным контролем тренеров и спортивных врачей внедряется программа с учетом индивидуальных особенностей ребенка; без таких программ невозможна подготовка спортсменов-инвалидов высокого класса.

Большие успехи дети с ограниченными возможностями достигают у тренера Борисовой Т.С., которая занимается с детьми с различными диагнозами, а так же и с церебральными поражениями опорно-двигательного аппарата, такими как: нарушение опороспособности, равновесия, вертикальной позы, ориентировки в пространстве координации микро и макромоторики; остеохондроз, мышечная гипотрофия, остеопороз, контрактуры; дисгармоничность физического развития; нарушения сердечно-сосудистой и дыхательной систем, заболевания внутренних органов; нарушения зрения, слуха, интеллекта; детский церебральный паралич (ДЦП). Т.С. Борисова при работе с такими детьми всё внимание направляет на выявление их потенциальных возможностей и формирование таких мотивов деятельности, которые им близки и понятны. Средствами лёгкой атлетики, гимнастики и других физических упражнений она добивается большого прогресса в работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В занятия с такой категорией детей тренер обязательно включает упражнения общей физической подготовки, направленные на укрепление и развитие различных групп мышц; упражнения как с предметами (гимнастические палки, мячи, обручи, дополнительные отягощения), так и без них. Такие физические упражнения дают возможность развивать мышечную силу, подвижность в суставах, координацию движений. Используются дыхательные упражнения для расслабления мышц, для формирования функций равновесия и прямостояния, для формирования свода и подвижности стопы, а также упражнения для развития пространственной ориентировки и точности движений. Опираясь на свой богатый профессиональный опыт, знания и интуицию, Борисова планирует занятия со своими воспитанниками, включает в них: ходьбу, бег; общеразвивающие упражнения, упражнения на координацию; силовые упражнения (приседания, подъемы конечностей и туловища, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягивания, нашагивания на опору, упражнения с утяжелителями, упражнения на тренажерах и т.д.), растяжку, а также такие упражнения как: наклоны, выпады, круговые вращения в отдельных суставах, махи и т.д.; массаж «слабых, проблемных зон» после тренировки.

Задачей индивидуальных занятий является выработка у ребёнка психологической уверенности в своих силах, собственной полноценности, помощи в овладении навыками самообслуживания, создании правильной учебно-трудовой ориентации. В индивидуальных занятиях велика роль родительской поддержки и помощи психолога. Длительность занятия - 35 минут.

Групповые занятия проводятся систематически, не менее 3-х раз в неделю и довольно продолжительное время. Целью их является процесс

состязательности в коллективе. Очень важен эмоциональный фон занятий, с этой целью тренер-преподаватель использует музыкальное сопровождение. Музыка способствует успокоению, расслаблению, освоению ритмичных и плавных движений. Когда дети вместе играют, то на фоне положительного эмоционального состояния и соревновательного момента, они часто выполняют движения, которые в обычных условиях им недоступны. Кроме того тренер, дети и родители становятся единым коллективом: вместе отмечают праздники, дни рождения, вместе радуются и сопереживают друг другу.

«Выполнение одного и того же упражнения с различными амплитудами, дозировками и скоростными режимами позволяет рассматривать варианты их выполнения в качестве самостоятельных упражнений. В их различных модификациях мы можем решать самые разнообразные задачи по развитию физических качеств и формированию навыков. Поэтому упражнения, выполняемые в различных скоростных режимах и с различными дозировками, в одном случае являются общеразвивающими, а в другом – специальными» [Лобачев 2005].

Реализация всех методик лечебной физической культуры осуществляется строго с соблюдением принципов: 1) регулярности, систематичности и непрерывности выполнения упражнений; 2) доступности и индивидуализации упражнений лечебной физической культуры в соответствии со стадией заболевания, его тяжестью, возрастом ребенка, его психическим развитием, 3) постепенности и строгой дозированной увеличению физических нагрузок.

Для занятий с детьми, с заболеванием церебральным параличом нужно использовать физические упражнения:

1) на гибкость, для снятия напряжения в мышцах, увеличения амплитуды движений;

2) на выносливость, для поддержания эффективности функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем;

3) на развитие мышечной силы, упражнения на сопротивление с постепенным увеличением нагрузки;

4) упражнения взаимного влияния для укрепления ведущих и антагонистических групп мышц;

5) на координацию для обучения нормальной ходьбе и движениям;

6) для развития чувствительности мышц, для выработки силы, дающей возможность регулировать определенный участок мышцы;

7) для улучшения функционального состояния нервной ткани посредством тренировки чувствительности нервов;

8) на расслабление, для устранения спазмов, напряженности и судорог;

9) тренировка органов чувств, упражнения для стимулирования органов чувств через повышение чувствительности мышц.

При работе с детьми важно строгое соблюдение специфических принципов физического воспитания, и таких как принципа постепенного наращивания развивающе-тренирующих воздействий и принципа доступности и индивидуализации. Упражнения должны быть подобраны так, чтобы

оставлять возможность выбора движений, соответствующие силе больного ребенка.

Вначале занятия перед каждым воспитанником тренер ставит конкретные задачи, включающие оздоровительную, образовательную и воспитательную направленность.

Разработанная методика физкультурно-оздоровительных занятий основана на применении ЛФК. Особенности методики: строгое дозирование физических нагрузок в сочетании с систематическим контролем за занимающимися, постепенное увеличение доли средств физической культуры по сравнению с другими в ходе занятий.

Реабилитация детей с церебральным параличом требует учета всех особенностей ребёнка. Работать с ним необходимо индивидуально, в соответствии с индивидуальными особенностями и одновременно по всем направлениям. Чем раньше начато адекватное и регулярное лечение, тем лучше результат. Такие заболевания как ДЦП неизлечимы, но средствами физической культуры можно добиться социализации ребёнка, повышения качества жизни инвалида. При поражении опорно-двигательного аппарата в менее тяжёлой степени, с помощью физических упражнений можно добиться не только улучшения состояния здоровья и качества жизни, но и достичь высоких спортивных результатов, что вот уже 20 лет демонстрирует Саратовская областная школа ДЮСАШ «РиФ».

Студенты, обучающиеся по профилю «Физическая культура», во время прохождения педагогической практики могут получить важные практические знания о том, как правильно организовать работу со спортсменами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это особенно важно в настоящее время в связи с внедрением инклюзивного образования практически во все образовательные учреждения города и области.

Библиографический список

Корнеева Н.Ю. Некоторые аспекты инклюзивного профессионального образования для людей с ограниченными физическими возможностями // Специальное образование. 2012. № 1. С 64-71.

Колобков П.Н., Евсеев С.П., Томилова М.В., Малиц В.Н. О создании условий для занятий физической культурой и спортом для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Адаптивная физическая культура. Электронный журнал. 15.12.2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://sportfiction.ru/articles/o-sozdanii-usloviy-dlya-zanyatij-fizicheskoy-kulturoy-i-sportom-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmooz> (дата обращения: 20.02.19).

Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.

Лобачев В.С. Физические упражнения для развития мышц задней поверхности бедра. М: Изд-во «Советский спорт», 2006. 120 с.

Соснин В.П. Влияние оздоровительной физической культуры на

организм: Учебно-методическое пособие для студентов / Рубцовский индустриальный институт. Рубцовск. 2014. 51 с.

ГБУ ДО СО ОК ДЮСАШ "РиФ». Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL:

http://www.social.saratov.gov.ru/social_state_institutions/uchrezhd_reabilit_socadapt_acii_invalidov/dusash_rif/informaciya_o_postavshhike_socialnyh_uslug/obshchaya_informatsiya/ (дата обращения: 20.02.19).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИОННЫХ КУРСОВ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кудрина Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики,
Институт и реабилитации, Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
e-mail: svetlana_kudrina@mail.ru
Абикова Елена Константиновна,
методист ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Фрунзенского
района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия
e-mail: elena.abikova@yandex.ru

Аннотация. Статья освещает аспекты организации коррекционной работы со слабовидящими младшими школьниками в условиях общеобразовательной организации с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коррекционный курс, коррекционное занятие, слабовидящие школьники, программа, реализация, коррекция, нарушения зрения, ограниченные возможности здоровья

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CLASSES IN THE IMPLEMENTATION OF PROGRAMS OF REMEDIAL COURSES FOR VISUALLY IMPAIRED YOUNGER STUDENTS

S.V. Kudrina,
Ph.D., Associate Professor, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, e-mail:
svetlana_kudrina@mail.ru
A.K. Abikova,
Methodist of "The Information and Methodology Centre" of the Frunzenskiy District of Saint-
Petersburg, Saint-Petersburg, Russia
e-mail: elena.abikova@yandex.ru

Abstract. The article highlights the aspects of the organization of correctional work with visually impaired younger students in a General educational organization, taking into account the requirements of the Federal state educational standard of primary General education of students with disabilities.

Key words: correctional course, remedial lesson, visually impaired students, program, implementation, correction, visual impairment, limited health opportunities

Современному этапу развития начального образования с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья свойственна вариативность содержания образования, что способствует

разработке и введению в практику новых программно-методических комплексов для младших школьников.

В условиях перехода на новый стандарт Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального педагогического образования центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Фрунзенского района Санкт-Петербурга в сотрудничестве с Государственным бюджетным общеобразовательным учреждением средней общеобразовательной школой № 448 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, имеющей классы для слабовидящих обучающихся, разработали учебно-методическое пособие «Организация занятий при реализации программ коррекционных курсов для слабовидящих младших школьников», которое предназначено для специалистов, осуществляющих обучение слабовидящих учащихся совместно со сверстниками, развивающимися без особенностей, а также обучающихся в отдельных классах в общеобразовательных организациях. Целью данного пособия является обеспечение в учебно-воспитательном процессе содержательного, организационного и информационного поля для развития личности младшего школьника с нарушением зрения в соответствии с его индивидуальными особенностями.

В книге содержатся систематизированные и доступно изложенные практические материалы для организации занятий при реализации программ коррекционных курсов со слабовидящими младшими школьниками, обучающимися в условиях общеобразовательной организации по АООП 4.2 на примере первых лет обучения. Данный вариант программы предполагает, что слабовидящий ребёнок может обучаться в начальных классах в течение пяти лет, при этом особое внимание обращается на коррекцию и развитие у обучающихся нарушенных функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии; оптимизацию процессов социальной адаптации и интеграции обучающихся, планомерное введение в более сложную социальную среду; развитие компенсаторных способов деятельности в учебно-познавательном процессе и повседневной жизни; развитие познавательного интереса, познавательной активности; расширение умения адекватно использовать речевые и неречевые средства общения; проявление социальной активности. Поставленные таким образом ориентиры, превращают работу в рамках освоения содержания коррекционных курсов в базовое направление работы, обеспечивающее общую эффективность обучения детей в начальной школе и подготовку их к переходу на следующий этап обучения.

В пособии раскрываются вопросы планирования коррекционных курсов и подходы к их реализации, в том числе рекомендации к организации занятий, поддержанию охранительного режима, использованию средств обучения, соответствующих особым образовательным потребностям обучающихся со зрительными нарушениями. В качестве практических материалов, позволяющих проиллюстрировать работу специалистов (тифлопедагогов и психологов), приведены:

1. Примеры рабочих программ коррекционных курсов:

- «Развитие зрительного восприятия»,
- «Социально-бытовая ориентировка»,
- «Пространственная ориентировка»,
- «Развитие коммуникативной деятельности».

2. Конспекты занятий.

3. Примеры наглядных пособий.

4. Рекомендуемый комплекс упражнений физкультурных минуток.

5. Рекомендуемый комплекс упражнений гимнастики глаз.

Ребёнок с нарушением зрения в период школьного обучения, находясь в роли субъекта образовательного процесса, испытывает значительные трудности по сравнению с детьми с нормальным зрением. Поэтому очень важно для детей с нарушением зрения организовать на первоначальном этапе школьного обучения коррекционно-развивающую работу, своевременное лечение, диспансерное наблюдение – это единственно реальный путь борьбы с причинами, вызывающими понижение зрения в детские годы.

Согласованность совместной работы учителя и специалистов в учебном процессе позволяет организовать целенаправленное обучение и воспитание детей с нарушением зрения в условиях общеобразовательной школы.

Для обеспечения эффективности совместной работы всех специалистов и родителей целесообразно учитывать следующие моменты:

1. Обучающиеся сидят в классном кабинете за индивидуальными партами с учётом состояния зрительных функций по рекомендации врача-офтальмолога.

2. Обучение ведется по программе «Школа России» по учебникам «Инклюзия» с увеличенным шрифтом, адаптированным для детей с нарушением зрения.

3. Ученики пишут ручками с чёрной пастой в тетрадях в крупную клетку и узкую линейку без зашумлённого фона.

4. Учителем на уроке создается здоровьесберегающая среда:
— чередование видов деятельности (на дальнем и близком расстоянии);

— проведение физминуток и зрительной гимнастики;

— предоставление ученику точечного освещения, индивидуальных карточек для работы без бликующей (матовой) поверхности с крупным шрифтом;

— применение ИКТ не более 10-15 минут в день;

— ИКТ, презентации требуют высокого качества: шрифт, цвет, эффекты анимации, фото и видеоряда.

5. Освещенность рабочего места подбирается индивидуально в соответствии с особенностями реактивности зрительной системы ребёнка.

6. Оптимальное расстояние от глаз наглядного материала – 20-30см.

7. Длительность зрительной работы должна учитывать эргономические особенности глаза. В перерывах для отдыха – визуальная

фиксация удаленных объектов, способствующая уменьшению напряжению аккомодации, или же адаптация к белому фону средней яркости.

8. Определенные требования предъявляются к наглядному материалу:

— Изображения на рисунках должны иметь оптимальные пространственные и временные характеристики (яркость, контраст, цвет, структура, соотношения элементов, время экспозиции и т.д.);

— Важно ограничивать информационную емкость изображений и сюжетных ситуаций с целью исключения избыточности, затрудняющей опознание;

— Имеют значение количество и плотность изображений, степень их расчлененности;

— Каждое изображение должно иметь четкий контур, высокий контраст (до 60-100%); его угловые размеры подбираются индивидуально в зависимости от остроты зрения и состояния поля зрения;

— Хроматические объекты должны иметь насыщенные цвета.

Что же касается форм организации процесса обучения, то в современной дидактике нет единого мнения относительно того, что следует понимать под термином «форма организации процесса обучения». В связи с этим нет и единого подхода к классификации форм организации процесса обучения. Эта проблема является актуальной и для отдельных отраслей педагогики, в частности, для олигофренопедагогики. Такова ситуация в теории, в практике же работы педагоги ориентируются прежде всего на формальные признаки этого явления, обусловленные действующей классно-урочной системой. Важнейшими признаками этой системы, как известно, является объединение детей приблизительно одного возраста и уровня подготовки в стабильную по составу группу, которая обучается по единому годовому плану, программе, расписанию занятий. В течение заданного времени дети работают в общем темпе над одним и тем же материалом, выполняют одни и те же контрольные задания и получают оценки по общей шкале.

Согласно внутренней специфике классно-урочной системы форма организации процесса обучения или занятие – это систематическое взаимодействие постоянного состава учащихся с учителем по усвоению определенного учебного предмета, направленное на реализацию задач обучения и имеющее четкую структуру и ограничения по времени (40 мин.). Форма организации процесса обучения обусловлена содержанием обучения, условиями обучения, подготовленностью детей, профессионализмом учителя. Отличие одной формы организации процесса обучения от другой определяются различием в задачах и структуре занятия, в месте его проведения, в характере взаимодействия учителя и ученика. Процесс обучения охватывает не только так называемое урочное время, но и внеурочные часы, может носить обязательный и факультативный характер. Поэтому среди форм организации процесса обучения можно выделить учебные и внеурочные занятия.

Классно-урочная система, имея бесспорные достоинства, благодаря которым система широко распространена и функционирует столетия, имеет и

свои недостатки. К последним относят: ориентировку на среднего ученика и невозможность полноценного учета индивидуальных возможностей «слабых» и «сильных» учащихся; предпочтение фронтальной работе и отсутствие условий для систематической индивидуальной и совместной (коллективной) работы, предполагающей взаимодействие учащихся класса при решении учебных задач; невозможность организации взаимодействия и общения между учащимися разных классов одной параллели и создания разноуровневых и разновозрастных учебных групп. Преодоление этих недостатков предпринимается как через создание иных систем обучения, так и через поиск ресурсов в самой классно-урочной системе: разрабатываются и апробируются разнообразные формы организации процесса обучения.

В настоящее время значительно изменяются задачи обучения: акценты переносятся на формирование у школьников умений учиться, находить информацию, самостоятельно использовать ее для решения конкретных задач обучения, а также применять ее на практике, в быту. По характеру обучение становится более практико-ориентированным. А в качестве результата обучения выступает сформированность у школьника неких компетенций, к которым, как правило, относят ключевые компетенции, базовые и функциональные. Ключевые компетенции носят наиболее общий характер и обеспечивают адекватность субъекта в разных бытовых и профессиональных ситуациях. Под базовыми компетенциями понимаются те, в которых отражена специфика определенной профессиональной деятельности. А под функциональными – те, что обеспечивают ориентировку в конкретной деятельности. В целом глубина сформированности комплекса компетенций обуславливает осознанное, активное и продуктивное взаимодействие человека с окружающим миром в рамках профессионального выбора, становления себя как самостоятельного члена общества, организации своей личной жизни. В связи с вышеперечисленными изменениями дидактическая составляющая классической триады задач (дидактические (обучающие), воспитательные и развивающие) может быть несколько переосмыслена. Дидактические задачи представляются совокупностью трех самостоятельных групп (информационных задач, тренировочных задач и задач применения, использования сформированных знаний и умений). Для решения каждой из этих групп задач могут быть предложены различные пути и использованы разные формы организации процесса обучения. В этом случае уже невозможно подавляющее большинство учебных занятий проводить в форме традиционного урока. На каждом этапе (изучение, закрепление или применение знаний и умений) необходима своя ведущая форма организации процесса обучения, в помощь которой организуется комплекс взаимосвязанных педагогических мероприятий, позволяющих достичь нужного результата в обучении определенных детей.

Сказанное актуально и в ситуации обучения ребенка с ОВЗ, в том числе слабовидящего младшего школьника. В книге вы можете подробнее ознакомиться с общими указаниями к планированию, подготовке и проведению различных форм организации процесса обучения, которые зарекомендовали

себя как успешные при реализации курсов коррекционной направленности для детей, обучающихся по варианту 4.2.

Для диагностики учебных достижений в направлении освоения содержания коррекционных курсов нами также разработано методическое пособие «Мониторинг достижения планируемых результатов обучения при освоении программ коррекционных курсов слабовидящими младшими школьниками».

Представленные в обеих книгах примеры разработанных учебных и методических материалов ориентируют педагогов, работающих с ними, на актуальный уровень практики организации эффективного обучения слабовидящих младших школьников в условиях школы общего назначения.

Библиографический список

Кудрина С.В. Организация учебных и внеклассных занятий в коррекционной школе : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "050700-Педагогика" - Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 269 с.

Кузнецова В.Г., Пафнуртова Н.В., Виноградова В.Н., Замашнюк Е.В., Никитина А.В., Генкина С.Г. Система организации деятельности учителя по охране зрения детей в условиях общеобразовательной школы. СПб, 2012. 120 с.

Мониторинг достижения планируемых результатов обучения при освоении программ коррекционных курсов слабовидящими младшими школьниками (Пр АООП, вариант 4.2.) / под ред. Кудриной С.В. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/innovations/>

Организация занятий при реализации программ коррекционных курсов для слабовидящих младших школьников (Пр АООП, вариант 4.2.) / под ред. Кудриной С.В. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/innovations/>

Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Потемкина А.В., Круглова Т.А., Фомичева Л.И. Обучение слепых и слабовидящих (Русский язык, Чтение, Окружающий мир, Математика, Изобразительное искусство. Тифлографика). СПб.: Победа, 2017; Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. 164 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Муханбетчина Ахлима Габдилловна, к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и психологии ЗКГУ им. М. Утемисова,
muhanbetchina@mail.ru

Аристанова Гульбаршин Рахимжановна,
заведующий и логопед
городской психолого-медико-педагогической консультации
Республика Казахстан, г.Уральск

THE FORMATION OF SPEECH GRAMMATIC STRUCTURE AT PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Mukhanbetchina Akhlima Gabdilovna,
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department
of Pedagogics & Psychology of M.Utemisov ZKSU, Republic of Kazakhstan, Uralsk.
Aristanova Gulbarshin Rakhimzhanovna,
the Head and speech-language therapist of Uralsk city psycho-medical and pedagogical
consultation bureau, Republic of Kazakhstan.

Annotation This article covers the issues of expanding possibilities of correctional impact improvement and underlying rationale in differentiated approach to the formation of preschool children speech grammatical structure with general speech underdevelopment. It proves the importance of differentiated approach, variability in the use of methods and techniques, complex impact, the relationship of the learning process with everyday life, the promotion of speech therapy knowledge among parents

Key words preschool children, education, upbringing, general speech underdevelopment, development of speech grammatical structure, corrective and speech therapy work, teaching methods.

Одной из актуальных проблем специальной психологии является развитие речи, что обусловлено тем, что она играет огромную роль в жизни человека. Развитие грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает умение грамматически правильно оформить речевое высказывание.

В результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова и др.) была сформулирована научно-теоретическая характеристика ОНР, как собирательного дефекта. Среди них – состояние грамматического строя, как наиболее пострадавшего звена в речевой системе у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Без своевременной и квалифицированной помощи недостатки грамматического строя речи перерастают со временем в ошибки постоянного характера, осложняя в школьный период усвоение учебной программы. Поэтому поиски путей их преодоления, совершенствования сложившейся

практики работы в дошкольных учреждениях предоставляются актуальными и практически значимыми.

Согласно Закону Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-ІІ «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» к специальным образовательным услугам относятся: углубленное и комплексное обследование детей с целью выявления особенностей их интеллектуального развития и определения их возможностей для выбора вида и формы обучения и воспитания; психолого-педагогическая коррекция, обучение и воспитание детей раннего, дошкольного и школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются ряд стойких, с трудом поддающихся коррекции ошибок. Зачастую дети неточно знают и с большим трудом усваивают значение предлогов, слабо дифференцируют противоположные группы предлогов, практически не запоминают и не используют в речи сложные предлоги. При согласовании имени существительного с другими грамматическими категориями дети чаще ошибаются при согласовании существительного среднего рода с прилагательными и числительными.

Навыками словоизменения дети с ОНР овладевают с большим трудом. Другая, наиболее характерная трудность заключается в овладении навыками словообразования. Дети неадекватно пользуются правилами словообразования, ошибки проявляются в упрощении, сокращении или искусственном наращивании грамматических форм, в слабом подборе однокоренных слов, в замене видовых понятий и нужных слов другими, сходными по значению или признаку, в недостаточном понимании значений слов, выражаемых приставками и суффиксами.

При использовании грамматических категорий в связной речи отмечается большое число аграмматизмов, выражающихся в несогласованности членов предложений, неумелом употреблении предлогов, неправильном использовании приставок и суффиксов.

Для детей оказываются недоступными сложные синтаксические конструкции. Характерна замена связного высказывания однословными нераспространенными, однотипными предложениями.

Коррекционно-логопедическую работу по формированию грамматического строя речи необходимо проводить во всех видах деятельности в процессе индивидуальной работы, на занятиях по обучению грамоте, произношению и связной речи.

Первостепенной задачей, прежде всего, является воспитание у детей умения наблюдать за речью, развитие активного внимания, умение вслушиваться в обращенную речь, выделять в ней названия предметов, действий, признаков. Изначальным понятием, которое дается детям является понятие о слове.

В начале закрепляются понятия слова-предметы и «слова-признаки» и параллельно вводятся карточки со словами-действиями. Затем переходят к

составлению предложений. Составляя предложения, одновременно учатся ставить вопросы к существительным, глаголам. Например для формирования понятия- слово можно использовать следующие игры: «Сколько слов?», «Ответь на вопрос», «Назови слово» и т.д.

Так как, у детей недостаточно сформирована фразовая речь предложения составляются на начало года с опорой на картинки. Например: используется полоска бумаги, для обозначения схемы слова. Игра «Ступеньки» помогает детям не только определить количество слов и их порядок в предложении.

Из практики работы с детьми вытекает, что очень часто ребенок употребляет правильно предлоги в речи, но затрудняется в понимании различных значений предложно-падежных конструкций, что может сказаться впоследствии на понимании условий задач по математике, при написании изложений, сочинений, в установлении причинно-следственных, логических связей.

Коррекционная работа над пониманием и уточнением предлогов строится на основе:

Выполнения конкретных предметно-практических действий, предложно-падежных конструкций, обозначающих в одних случаях место действия, в других – часть пространства в пределах которого совершается действие или указывается его направление. Для усвоения форм В.П. в значении направления действия отрабатываю существительные I и II склонения, затем III склонения, и в последнюю очередь I склонения.

На следующем этапе проводится дифференциация употребления и понимания значения нескольких предлогов «в» и «на», «в» и «под» и т.д.

III. По мере усвоения детьми значений предлогов, проводится работа по уточнению значений и употреблению наречий, обозначающих пространственные отношения вверх, вниз, вправо, влево, внутрь, между, около, вперед, назад.

Употребление наречий у детей с ОНР в спонтанной речи отмечается редко. Поэтому для знакомства с наречиями как с частью речи необходимо проводить отдельные занятия. Например, знакомя с наречиями, отвечающими на вопрос «когда?», вспоминаются времена года, время суток, дни недели.

В процессе коррекционной работы прежде чем научить составлять предложения из 5-7 слов, в состав которых входят определения и различные обстоятельства, предварительно отрабатываются отдельные словосочетания, в порядке нарастающей сложности. При согласовании прилагательных с существительными сначала только в И.п. мужского и женского рода, единственного числа, а также в И.п. множественного числа. Затем на следующем этапе согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

Прежде чем научить детей правильно называть признаки предметов (цвет, величина, вкус), сначала учат детей сравнивать предметы по этим признакам, через игры «Сравни», «Скажи наоборот». Затем называем признаки предметов по вопросам: Какой? Какая? Какое?

Варьируя разнообразные приемы и методы, используя метод противопоставления в процессе игр, самостоятельных высказываниях развиваем у детей умения согласовывать различные части речи, делая речь не аграмматичной.

В процессе коррекционно-логопедической работы по формированию словоизменения осуществляется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

На начальном этапе словоизменение проводится на уровне словосочетания, предложения, в дальнейшем закрепление в связной речи. Навыками словоизменения дети овладевают с большим трудом очень медленно.

Для совершенствования навыков словоизменения, используются разные методические приемы работы над грамматическими формами:

Закончить предложение, поставив пропущенное слово в нужной грамматической форме.

Составить предложение, употребляя разные грамматические конструкции:

- а) по вопросам;
- б) по демонстрации действий;
- в) по опорным словам.

Для закрепления разнообразных форм словоизменения в связной речи можно использовать следующие методики:

- «Сравнения понятий»;
- «последовательность событий»;
- «нелепицы»;
- «воспроизведения рассказов»;
- «объяснение сюжетных картинок»;
- «обнаружения отсутствующих деталей».

Обучение и закрепление навыков словообразования проводятся в виде различных игровых фрагментов, где действующими лицами являются сами дети или их любимые персонажи. Понимание значения слова во многом зависит от того, умеет ли ребенок выделить его значимые единицы (приставки, корни, суффиксы), определить родственные слова. Поэтому первоочередной задачей ставится овладение умением различать состав слова, видеть образующие его элементы и понимать роль. Например, играя в игру - соревнование: одни придумывают слова, отвечающие на вопрос «кто?», другие на вопрос «что?»; одни дети отвечают на вопрос «Кто?», другие на вопрос «Что делает?»; одни отвечают на вопрос «что?», другие на вопрос «какой?».

Широкое использование наглядности, элементы музыки, активизация речевой деятельности, различные формы поощрений помогают поддерживать эмоциональный положительный настрой детей, интерес к занятиям, стимулируют к грамматически правильно оформленным высказываниям, тем самым развивая правильную речь.

Продуктивное усвоение лексико-грамматических категорий возможно при максимальном введении в логопедические занятия занимательных форм,

заданий и игровых элементов обучения. Применение логопедических сказок-помощниц помогает активизировать детей и вызывает познавательный интерес.

Успех обучения детей с общим недоразвитием речи зависит от совместной работы логопеда и воспитателя в тесном сотрудничестве с родителями. Овладение грамматикой необходимо проводить и во внеурочное время, в процессе повседневного общения.

Список литературы:

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года №343--II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» // http://online.zakon.kz/document/?doc_id=1032168
2. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей - М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. *Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников. Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
4. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2003. – 316 с.
5. *Филичева Т. Б. и др.* Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В.Чиркина М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

РАЗДЕЛ 4. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Татьяна Александровна Селеменова

канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России
e-mail: tisi11@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме гуманизации высшего образования. Рассматриваются различные аспекты педагогического проектирования в условиях гуманизации образования. На примере обучения в вузе выделяются возможности проектирования новых учебных дисциплин, отбора содержания и современных образовательных технологий.

Ключевые слова: образовательный процесс, проектная деятельность, гуманизация, высшее образование.

PROJECT ACTIVITY IN THE REALIZATION OF HUMANISTIC EDUCATIONAL PARADIGM

T.A. Selemeneva

Cand. of pedagogics, docent, professor of the Department of the higher mathematics and system modeling of difficult processes, Saint-Petersburg University of EMERCOM of Russia
e-mail: tisi11@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of humanization of higher education. Various aspects of pedagogical design under the conditions of humanization of education are considered. The possibilities of designing new academic disciplines, the selection of content and modern educational technologies in higher education are stand out.

Key words: educational process, project activity, humanization, higher education.

Российская система образования в условиях традиционной (классической) образовательной парадигмы во всех известных ее вариантах до недавнего времени базировалась на принципах сциентизма и социоцентризма. Достижение качественно новых целей высшего профессионального образования, призванных обеспечить уровень подготовки выпускника вуза, соответствующий международным стандартам и являющийся условием его конкурентоспособности в будущем, настоятельно требует реализации гуманистической образовательной парадигмы [Бондаревская 2007: 12].

Разработка стратегий гуманизации современного высшего образования связана с поиском приемов ориентации образовательного процесса на интенсивное развитие и саморазвитие личности обучающегося, приоритеты общечеловеческих ценностей в обучении, оптимизацию взаимодействия обучающегося со всеми участниками учебного процесса и социумом в целом [Колесникова 2004: 38].

Практическая реализация идей гуманизации образования, существенно трансформирующих весь спектр социокультурных, психолого-педагогических, когнитивных, организационных, управленческих и других компонентов образовательного процесса, невозможна без осуществления целенаправленного педагогического проектирования.

Выделяя сущность педагогического проектирования как деятельности, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах, отметим, что термин «проектирование» для педагогики является заимствованным, привнесенным в тезаурус педагогической науки из области технического знания для обозначения процесса создания опережающей проекции объектов, явлений с последующей их материализацией. В самостоятельную область научного знания педагогическое проектирование было выделено к концу 80-ых годов прошлого столетия, в частности, благодаря исследованиям В.В. Брушлинского. Различные аспекты педагогического проектирования как средства гуманизации образовательного пространства отражены в научных работах И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской, В.И. Тихонова, Н.В. Садовникова и др.

Использование педагогического проектирования позволяет осуществлять научное обоснование методологических основ образовательного стандарта, способствует целенаправленному отбору содержания учебных дисциплин, оптимизации технологий и методических систем профессионального обучения [Сотникова 2018: 255].

Принципиальная особенность действующего федерального образовательного стандарта заключается в его направленности на подготовку специалиста нового типа, конкурентоспособность которого базируется на формируемых в процессе обучения компетенциях. Внедрение компетентного подхода, с одной стороны, представляет собой необходимое условие модернизации всей системы образования, демонстрирующей катастрофический разрыв между реальными потребностями интенсивно трансформирующегося общества и образовательным пространством, ориентированным на фиксированный объем академических знаний. С другой стороны, компетентно-ориентированное обучение соответствует запросам личности, реализующей свой потенциал, устремления и потребности в условиях современного общества, то есть по своей сущности является личностно-ориентированным [Якиманская 2006: 9].

Компетентный подход, не отрицая значения «знаниевой» компоненты образования, фокусирует внимание на способности личности использовать практически имеющиеся знания, непосредственно связывает уровень образования со способностью обучающегося на основе имеющихся знаний и умений, личностных качеств, ценностных ориентаций осуществлять поиск рациональных путей решения проблем различной сложности. Таким образом, компетентность характеризуется не только когнитивной и технологической компонентами, но и мотивационной, социальной, поведенческой и этической [Селеменова 2018: 256].

В качестве обобщенных объектов педагогического проектирования могут рассматриваться: - обучающиеся (как субъект и объект образовательного процесса); - содержание отдельной учебной дисциплины, блока учебных дисциплин, системы образования в целом; - технологии обучения (система методов, организационных форм и средств обучения, контроля, управления); - деятельность преподавателя учебной дисциплины, профессорско-преподавательского состава кафедры, факультета, вуза.

Проектная деятельность, являясь специфической формой отношений в образовательном пространстве вуза, включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности. Среди компонентов проектной деятельности принято выделять анализ проблемы, постановку цели, выбор средств ее достижения, поиск и обработку необходимой информации, получение научно обоснованных и практически значимых выводов, а также оценку полученных результатов и выводов. Проектирование целей образовательного процесса в терминологии компетенций отражается на всех его процессуальных компонентах, эффективное функционирование которых должно обеспечить достижение уровня образования не ниже зафиксированного в действующем федеральном государственном стандарте [Ёлгина 2016: 26].

Реализация общего методологического принципа интегративности в обучении на основе гуманистической образовательной парадигмы привело к проектированию таких новых учебных дисциплин, как «Концепции современного естествознания», «Культурология», «Политология» и ряда других, направленных на формирование целостной картины мира на основе взаимодополнительности содержания и методов учебных курсов.

Так, освоение курса «Современные концепции естествознания» в системе высшего образования имеет целью совместно с другими гуманитарными, естественно-научными, социально-экономическими дисциплинами помочь обучающемуся в самостоятельной выработке общенаучных ориентиров, методологических основ и ценностных установок, без которых невозможна эффективная деятельность современного специалиста. Предмет курса составляют естественные науки, в первую очередь, физика, химия, биологии, и созданная ими картина мира. Естественные науки, образующие ядро культуры и картины мира Нового и Новейшего времени, тесно связаны с научно-технической революцией XX-XXI веков и проблемами современного общества и производства. Учебная дисциплина «Современные концепции естествознания» способствует формированию целостного представления о естественных науках как историко-культурном явлении, связана с развитием способности применять естественнонаучные идеи и методы при исследовании научно-прикладных проблем, построении и обосновании гипотез в области будущей профессиональной деятельности. К специфическим навыкам освоения курса можно отнести навык рациональной реконструкции отдельных фактов и явлений, связанных с динамикой развития естественнонаучных концепций. Среди нормативных компетенций особое значение приобретает целенаправленно формируемая способность обучающегося к осознанию роли

гуманистических ценностей как основы сохранения и развития современной цивилизации, личная готовность к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и толерантности.

Особая роль в формировании конкурентоспособной личности будущего выпускника вуза отводится фундаментальным учебным дисциплинам, в частности, курсу математики. Обучение математике непосредственно связано с развитием логического, алгоритмического, абстрактного мышления, математическим моделированием, формированием рациональных приемов поиска решения проблем, обоснованием принимаемых решений, что позволяет в дальнейшем за счёт прочной фундаментальной подготовки успешно осваивать новые знания и умения, овладевать профессиональными компетенциями [Калинина 2018: 87].

Проектирование компетентностно-ориентированного обучения математике предполагает наличие определённой теоретико-методологической и практической базы, которую, в частности, составляют:

- нормы и положения действующего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования;
- сущность гуманизации и гуманитаризации обучения математике, отражающая содержательные особенности математической науки (специфику математического языка, фундаментальность методов, достоверность выводов, универсальность понятий, многоступенчатость абстракций и т.д.);
- закономерности компетентностно-ориентированного обучения математическим дисциплинам;
- особенности конструирования процесса обучения математике в зависимости от профиля вуза, уровня и направления подготовки, специальности и т.д. (уровневая и профильная дифференциация обучения);
- возможности использования активных и интерактивных методов обучения при освоении математических дисциплин (проблемное обучение, разработка проектов, групповая коммуникация и т.д.);
- теоретико-методологический уровень осознания проблемы гуманизации компетентностно-ориентированного обучения, готовность образовательной практики к реализации гуманистической парадигмы в математическом образовании.

Учитывая выделяемые в научной педагогической литературе функции педагогического проектирования и особенности математики как учебной дисциплины, отметим общие аспекты проектирования обучения математике в условиях приоритета гуманистических ценностей: 1) практико-ориентированный и прикладной характер учебных математических курсов, разрабатываемых на основе принципа интеграции; 2) наукоемкий характер компетентностно-ориентированного обучения математике, постоянная опора на использование научных основ, современных технологий и поиск обновляющейся научной информации; 3) итерационный (стадийный) характер проектирования обучения математике, когда для достижения поставленной

педагогической задачи осуществляется многократное моделирование объекта и последовательно принимаются педагогические решения.

Существенная роль в реформировании образовательной системы России отводится усиливающемуся процессу информатизации, связанному с использованием современных информационных технологий. В этом направлении гуманизация обучения связана с исследованием возможностей и закономерностей применения информационных технологий в качестве средства обучения, воспитания и развития личности обучающихся [Калинина 2004: 6].

Осуществление целенаправленного педагогического проектирования, реализующего развивающий потенциал учебных дисциплин и методов обучения, снижение риска получения стихийных, незапланированных результатов, препятствующих формированию у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, в настоящее время является важным показателем компетентности преподавателя вуза.

Библиографический список

Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Педагогика. 2007. № 4. С. 11–17.

Ёлгина Л. С. Гуманизация профессионального образования как фактор повышения качества подготовки студентов в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. № 1. 2016. С. 25-32.

Калинина Е. С. Интегративный подход в обучении математическим и естественнонаучным дисциплинам в вузах МЧС России // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 1. С. 86-89.

Калинина Е. С. Совершенствование организации образовательного процесса в вузах МЧС России на основе новых информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 23 с.

Колесникова И. А. О критериях гуманизации образования // Педагогическая наука: Теория. Практика. СПб, 2004. С. 37-45.

Селеменова Т. А. Предметная компетентность как основа самоконтроля в условиях компетентностно-ориентированного обучения в вузе // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского). Сб. трудов Межд-й науч.-практ. конференции. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». 2018. С. 255-259.

Сотникова О. А. Особенности освоения математических знаний при подготовке учителя математики в вузе // Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве (MATHEDU' 2018). Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Л.Р. Шакирова. 2018. С. 253-257.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2006. 96 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙСОВ

Мария Александровна Исайкина

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ имени Г.В. Плеханова
e-mail: mariya-isaikina@mail.ru

Аннотация. В статье приводится описание требований к уровню обучения современных выпускников вуза, востребованных на рынке труда. Обсуждаются творческие подходы в образовании, связанные с проблемным обучением. Затронуты вопросы условий реализации проблемного обучения в вузе, прежде всего, использование технологии кейсов, повышение их эффективности и преимущества в образовательном процессе.

Ключевые слова: выпускники вуза, проблемное обучение, условия эффективности, технология кейсов.

THE PROBLEM-BASED LEARNING REALIZATION THROUGH CASE TECHNOLOGY

M.A. Isaikina

Cand. of pedagogics, docent, associate professor of the Department of Foreign Languages, Saratov Socio-Economic Institute of Plekhanov University of Economics
e-mail: mariya-isaikina@mail.ru

Abstract. The article contains the description of the requirements for the educational level of contemporary graduates with high demand on the labour market. Creative approaches to education in connection with problem-based learning are discussed. The issues of conditions of problem-based learning realization in the high educational institute are touched upon. First, it is considered case technology, its effectiveness and advantages in the educational process.

Key words: graduates, problem-based learning, conditions of effectiveness, case technology.

Профессиональное становление выпускника вуза изменяется под влиянием социальных воздействий, специфики профессиональной деятельности, уровня сформированности навыков саморазвития и самосовершенствования.

Ожидаемым результатом профессионального образования является некий образ специалиста, с развитыми профессиональными и личностными качествами и сформированными компетенциями [Максимова 2010: 46]. Будущий специалист должен иметь возможность реализовать свой творческий потенциал, определяя тем самым способности к профессиональной деятельности.

Творческая самореализация тесно связана с раскрытием внутреннего потенциала обучаемого, с формированием восприятия и мышления. Готовность к самосовершенствованию демонстрирует готовность к отказу от привычных схем и стереотипов, то есть готовность к нестандартным решениям возникающих проблем. Необходимость для профессиональной школы ориентироваться на рынок труда очевидна. Работодатели стремятся получить

не технически владеющих специальностью работников, а творческих, мобильных, ориентированных на саморазвитие и самообучение. В процессе обучения студенты приобретают опыт целостной разработки своего собственного образования от формулировки цели до защиты результатов, что востребовано в современных условиях интеллектуального производства [Александрова, Максимова 2017: 19]. Умение работать в команде, способность к анализу и критическому мышлению, а также к обучению на протяжении всей жизни делает выпускника востребованным на рынке труда. В рамках компетентного подхода актуальным является формирование у обучающихся компетенций, позволяющих видеть, выявлять и решать проблемы в профессиональной деятельности [Барина 2016: 72].

Повышение эффективности вузовского образования реализуется за счёт создания психолого-педагогических условий, при которых студент занимает активную личностную позицию и раскрывается как субъект учебной деятельности. Учебная информация наиболее активно воспринимается при понимании ее актуальности и потребности ее восприятия, следовательно, при активизации познавательной деятельности [Бабичева 2009: 13].

Эффективность обучения, подразумевая под собой качество обучения, должно соответствовать личностным запросам обучающихся без отрыва от интересов общества. Качество образования характеризуют полнота содержания образования и методов обучения, индивидуальный и дифференцированный подходы в образовательном процессе, а также совокупность воспитательных методов в организационной сфере образовательного процесса. Системность полученных знаний, уровень сформированности научного мировоззрения и системы ценностей студентов, а также уровень творческого применения знаний и умений, как критериев эффективности обучения, определяются целями, которые ставит современное общество перед образовательными учреждениями. Важной среди них является развитие вариативности системы образования, предоставление образовательных услуг в различных формах по принципу непрерывного образования.

Творческий подход в образовательном процессе, прежде всего связан с поиском новых знаний и новых способов решения возникающих проблем. Проблемное обучение, являясь процессом творческим, находит отражение в решении нестандартных задач нестандартными способами, в ходе которых усваиваются знания, умения и навыки. Формирование профессионального мышления студентов связано с развитием творческих навыков [Буланова-Топоркова 2002]. Вузовское образование предполагает формирование и развитие творческих способностей обучаемых в области самостоятельного определения проблемы, способности найти пути ее решения, выделить методы ее обработки, сделать выводы и предложить практическое применение полученных результатов. Требования к реализации образовательных технологий, такие как мотивированное освоение человеческой культуры; создание условий для становления личности обучающегося; ориентация на развитие творческих способностей; возможность творческого саморазвития и

самоопределения в будущей профессиональной деятельности, свидетельствуют, что проблемное обучение востребовано системой высшего образования.

Задача педагога заключается в том, чтобы не сообщать знания в готовом виде, а побуждать студентов к поиску вариантов как справиться с поставленным перед ними учебным заданием. При ситуации, когда студенты получают готовые знания, и вырабатываются навыки самостоятельного мышления и самостоятельного поиска, чрезвычайно важных в будущей профессиональной деятельности. Активизация творческого мышления способствует способности работать в группе, развивает навыки коллективной работы. Познавательный интерес к предмету должен сочетаться с профессиональной мотивацией, оказывая, таким образом, воздействие на эффективность обучения [Буланова-Топоркова 2002]. Учебное взаимодействие должно быть организовано так, чтобы в процессе познавательной, учебной или профессиональной деятельности, мышление студентов развивалось с целью решения проблемных задач и в процессе обучения повышалась мотивация.

Среди условий для успешной реализации проблемного обучения можно выделить не только обеспечение мотивации, которая вызывает интерес к рассматриваемой проблеме; рациональное соотношение известного и нового материала в процессе решения проблемы; значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого; позитивный диалог педагога с обучающимся, поощрение результатов учебной деятельности. Целями проблемного обучения являются как развитие мышления и творческих навыков; усвоение знаний в ходе самостоятельной работы над проблемой, а также воспитание личности выпускника вуза, готового к решению нестандартных задач с развитыми навыками профессионального мышления с учетом специфики будущей деятельности.

Среди методов проблемного обучения хотелось бы обратить внимание на эвристический и исследовательский. Эвристический метод позволяет овладеть навыками поиска знаний и созданием гипотезы, как самостоятельной работы над решением проблемы. Это и эвристическая беседа, и диспут или лабораторная работа. Исследовательский метод проблемного обучения дает возможность организовать самостоятельную работу студентов в русле творческой и поисковой работы, результатом которой является нахождение новых способов решения в известных задачах. Наблюдение, проблемный вопрос или задача, требующие умственной деятельности и практической работы, побуждают к исследовательской работе. Более сложными являются проблемные задания или ситуации, они подразумевают достижение цели посредством имеющихся знаний и выработанных способов действия. Повышение эффективности процесса обучения путем проблемных заданий зависит от профессионализма педагога в подборе методов обучения, которые обусловлены и содержанием учебного материала, и целями обучения.

Реализация проблемного обучения может осуществляться преподавателем при помощи технологии кейсов. Кейс-технология определим,

как обучающую интерактивную технологию с направленностью на формирование знаний, умений и навыков, а также личностных качеств на основе анализа или решения проблемной ситуации, приближенной к ситуации реального общения в контексте профессиональной деятельности. Предложенная обучающимся проблемная задача должна мотивировать на участие в дискуссии, диалоге, развивать навыки монологического высказывания. На основе имеющихся знаний и, привлекая дополнительные источники информации, от обучающихся ждут возможных вариантов решения данной проблемы и выбора лучшего варианта. Работа над проблемной задачей способствует сплочению рабочей группы, развитию навыков коллективной работы. Использование технологии кейсов способствует развитию компетенций, таких как способность работать в команде, способность к самореализации и самообразованию. Кроме того, формирование навыков поиска, обработки и анализа информации, использование информационных и сетевых технологий и способность учитывать современные тенденции необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Использование кейсов на занятиях способствует развитию междисциплинарных знаний, умений и навыков, поскольку зачастую проблемная задача требует знаний из других дисциплин и научных областей. Кроме метапредметных знаний, умений и навыков, обучающие совершенствуют коммуникативные навыки, а также умения проявлять гибкость, улаживать конфликт, убеждать в своей правоте и прочее. Кейсы могут быть основаны на реальном фактическом материале (на основе производственного опыта), результаты которых могут быть использованы на практике. Также кейсы могут быть вымышленными, предполагаемыми ситуациями. В зависимости от сложности предложенной ситуации работа над кейсом может занимать от одного занятия до нескольких месяцев. Кейс, предложенный для решения в течение одного занятия, может представлять собой работу «вопрос-ответ». Если разработка проблемной ситуации планируется на нескольких занятиях, то работа строится на разборе ситуации и влечет за собой обсуждение и предложения по решению поставленной задачи. Более длительное время работы над кейсом, подразумевает проведение научного исследования и предоставление его результатов. Независимо от длительности работы, сложности проблемной задачи результатом является определенный интеллектуальный продукт, например, ответ на вопрос, модель или проект.

Оптимальным для работы являются группы по 3-5 человек с распределением ролей внутри группы. Представление и защита решений в виде проекта или модели происходит при межгрупповом взаимодействии. Критериями оценивания вариантов решения кейсов могут выступать, например, продуктивность, рациональность, оригинальность, степень решения проблемы, аргументированность, учет рисков последствий.

Эффективностью использования технологии кейсов может выступать развитие навыков структурирования информации; навыки выработки

управленческих решений, типа стратегических или тактических; эффективная коммуникация в процессе коллективного поиска решения; оценка имеющегося опыта в области принятия решения; развитие системного знания; повышения мотивации к приобретению теоретических знаний для решения прикладных задач. Преимущества кейсов заключаются в умении слушать и работать в коллективе; развитии логического мышления и умения сформулировать вопрос и аргументировать ответ; представлении выводов и отстаивании собственного мнения; развитии креативности мышления, благодаря креативности кейсов.

Таким образом, потребностям обучающихся к самоопределению и самовыражению в условиях современного информативного общества отвечает использование кейс-технологий в образовательном процессе. Результатом профессионального образования должно явиться овладение студентами компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности, соответственно, использование технологии кейсов позволяет найти способы и средства принятия решений в нестандартных ситуациях, максимально приближенных к реальным в профессиональной деятельности. Применение кейс-технологий на практике направлено на формирование у студентов исследовательских умений во многих областях, поскольку решение проблемной задачи способствует систематизации знаний, умений и навыков в будущей деятельности; личностному росту в исследовательской и познавательной деятельности; развитию креативных умений при реализации задач обучения, а также, обмену опытом в поиске решений профессионально-ориентированных проблем.

Библиографический список:

Александрова Е.А., Максимова Е.А. Формирование экологически ориентированного сознания в профессиональном образовании // В сборнике: Этнокультурное образование в современном мире. Сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции. Научный редактор Е.А. Александрова. 2017. С. 17-23.

Бабичева Т.А. Проблемное обучение в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Наука. Инновации. Технологии. 2009. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-v-protsesse-aktivizatsii-roznavatelnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 03.03.2019).

Барина Н.В. Использование кейс-метода при обучении студентов вуза как фактор повышения качества образования // Проблемы Науки. 2016. №22 (64). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-pri-obuchenii-studentov-vuza-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 05.03.2019).

Максимова Е.А. Социокультурная обусловленность специалиста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова.

Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 4. С.46-50.

Педагогика и психология высшей школы: Учебн. пособие (ред. М.В.Буланова-Топоркова) [Электронный ресурс] // URL: <http://biblo-ok.ru/guman-ok/06-590.php> (дата обращения: 01.03.2019).

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Димитриева Валентина Сергеевна

магистрант 2 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: dimitrievavs@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются интернет-общение и коммуникативные качества речи младших школьников. Обсуждаются проблемные зоны электронной коммуникации и ее возможности для формирования речевых навыков.

Ключевые слова: Интернет, коммуникативная компетентность, интернет-коммуникация, коммуникативные навыки, интернет-жанр, электронное письмо, коммуникативные качества речи.

INTERNET-COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOLL PUPILS: TO THE ISSUE

V.S. Dimitrieva

2-year master student

faculty of Pedagogical and Special Needs Education, Saratov State University
e-mail: dimitrievavs@mail.ru

Abstract. The article analyzes Internet communication and the communicative qualities of speech of the junior schoolchildren. The problem areas of electronic communication and its possibilities for the formation of speech skills are discussed.

Key words: Internet, communicative competence, Internet communication, communication skills, Internet genre, email, communicative qualities of speech.

В настоящее время в методике преподавания русского языка наметилась тенденция коммуникативно-деятельностной направленности, которая отражает социальную природу общения и ориентирует на развитие внутренних способностей учащихся.

Неотъемлемой частью Федерального государственного стандарта являются универсальные учебные действия. В структуре УУД выделяются четыре группы: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД [ФГОС 2011].

С коммуникативными УУД связано формирование коммуникативной компетентности, т. е. способности человека общаться с говорящим и умение слушать. Она предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками в использования языка в жизненно важных для этого возраста сферах и ситуациях общения.

Начиная с последней трети конца XX века в методике преподавания активно разрабатывается коммуникативный подход к изучению языка (работы Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, М. Т. Баранова, Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львова и др.)

М. С. Соловейчик предлагает классификацию коммуникативных умений школьников. Она основана на типах речевой деятельности. Классификация делит умения, которые помогают обеспечить речевую активность, на умения, важные для создания высказываний и умения, необходимые для восприятия высказываний. К умениям, необходимым для создания высказывания, относятся говорение и письмо, а к более частным – умение ориентироваться в ситуации общения; умение планировать содержание высказывания; умение реализовать намеченный план, то есть раскрывать тему и развивать основную мысль, умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения [Соловейчик 1993].

Однако до сих пор коммуникативный подход к преподаванию русского языка не был должным образом реализован. Поэтому проблема формирования коммуникативно-речевых навыков в процессе преподавания русского языка актуальна и требует решения.

Что касается младшего школьного возраста, то здесь коммуникативные навыки – это освоенные детьми способы осуществления действий в процессе общения, в зависимости от сформированных коммуникативных мотивов, потребностей, ценностей. Коммуникативные навыки создают условия для личностного развития и социальной адаптации.

Мы задались вопросом: возможно ли формирование в начальной школе коммуникативных умений на основе средств электронной коммуникации? Современные дети мало отличаются от взрослых в вопросе компьютерной компетентности и часто имеют самые последние новинки из мира технологий.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что общение в интернете уже охватывает большую часть нашей жизни, и это касается не только взрослых, но и детей младшего школьного возраста. В то же время особенности Интернет-коммуникации младших школьников фактически не изучены.

Собственный педагогический опыт и проведенное нами исследование в МОУ «Гимназия №2» позволяют утверждать, что современные младшие школьники (7-9 лет) активно пользуются интернетом. В эпоху коммуникации у каждого ученика есть компьютер/ноутбук и телефон. В каждой семье есть Интернет, и ученики в основном пользуются им через телефон с целью развлечения.

Мы разработали и провели во 2 классе анкету, направленную на выявление предпочитаемых второклассниками средств электронной коммуникации.

На первом месте среди использованных средств электронной связи стоит общение в приложениях-мессенджерах через телефон. Ученики предпочитают общаться в *viber* с родителями, одноклассниками, у некоторых есть номер телефона учителя.

Каков же уровень речевых умений в процессе электронной коммуникации?

Если устную речь проконтролировать трудно, то недостатки в письменной форме интернет-коммуникации выявляются достаточно легко. Большинство учащихся, по их собственному мнению, следят за ошибками в словах, но факты демонстрируют другое. В приложении *viber* мы выявили недостатки связной письменной дистантной речи обучающихся: орфографическая и пунктуационная безграмотность, лексическая бедность, малый объём синтаксических единиц, их неоправданные повторы. Часто встречаются слова из молодежного сленга: «жиза», «норм», «чот», «агась», «хайп» и др.

Опрос показал, что в сети учащиеся проводят от 35 минут до 6 часов. Следует заметить, что в социальных сетях (*vkontakte*, *instagram*, *odnoklassniki*) зарегистрированы далеко не все младшие школьники. Как следует из анкет, цели нахождения на интернет-сайтах: *«чтобы поиграть»*, *«посмотреть мультик»*, *«для того, чтобы развлечься»*, *«для веселья»*, *«найти нужное»*, *«для развития»*, *«убиваю время»*, *«посмотреть новости»*, *«узнаю новое»*, *«узнавать историю»*, *«переписываться»*.

Таким образом, целевое предназначение электронного общения ограничивается средствами развлечения (жанры так называемой праздноречевой направленности). Особой популярностью пользуется сайт *youtube*. Для детей Интернет является развлекательной зоной, где они предпочитают смотреть короткие сюжеты мультфильмов, рассказы о жизни видеоблогеров, смешные трюки, которые не несут смысловой нагрузки.

В ходе эксперимента были выявлены проблемные зоны интернет-коммуникации младших школьников:

- 1) в учебных целях ресурсы Интернета не используются;
- 2) поисковая система *yandex*, социальные сети используются с целью развлекательного характера;
- 3) культура письменной речи находится на низком уровне.

Обнаруженные факты находятся в явном противоречии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта в части метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. К ним, в том числе, относится «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» [ФГОС 2011: 8].

Выявленное противоречие заставило нас обратиться к разработке программы совершенствования коммуникативных навыков учащихся на основе овладения жанрами электронной коммуникации.

В последнее время в лингвистических исследованиях (Л.Ю. Иванова, Н.С. Андриановой, Е.И. Горошко, В.А. Михайлова, С.Н. Вачковой и др.) уделяется значительное место речевжанровой структуре интернет-коммуникации.

Существует несколько классификаций интернет-жанров. К основным жанрам интернет-коммуникации относят электронное письмо, форум, блог, чат, мессенджер, социальную сеть [Северина 2013].

Электронное письмо — первый жанр, к которому мы обратились в ходе нашего обучающего эксперимента. Обращение к жанру обычного, «бумажного» письма происходит в рамках курса русского языка в начальной школе, но нет нигде правил его оформления, только на примерах ученики должны усвоить этикет письма. Поскольку усвоение этого материала происходит на практике, мы стимулировали обучающихся на написание электронного письма, что, по-нашему мнению, должно быть им интересным.

В качестве методологической базы исследования мы избрали теорию коммуникативных качеств речи Б. Н. Головина [Головин 1988].

перед обучающимися была поставлена учебная задача – написать электронное письмо учителю. Анализ продуктов детского творчества показал, что жанрами письменной интернет-коммуникации младшие школьники не владеют. Диагностика речевых умений в жанре электронного письма определила их уровень ниже среднего. Наиболее «проблемными» зонами интернет-коммуникации школьников являются, по нашим наблюдениям, такие качества речи, как правильность, богатство речи и ее этикетная составляющая. Результаты эксперимента обсуждаются в нашей публикации [Димитриева 2018].

В дальнейшем мы планируем развивать структурные и функциональные качества речи обучающихся, принимая во внимание языковые, предметные, прагматические, эстетические компоненты интернет-общения.

Программа нашего обучения включает следующие формы работы: организация группы («беседы») в социальной сети «ВКонтакте», посвященной обсуждению детской литературы (например, нами было проведено обсуждение рассказа Н.Н. Носова «Карасик»). Участники беседы создают тексты в жанре отзыва на прочитанные произведения и рекомендуют понравившиеся книги одноклассникам (В. Драгунский «Смерть шпиона Гадюкина», В. Бианки «Чей нос лучше», К. Бальмонт «Снежинка» и др.)

На этапе написания отзыва нами обнаружены случаи несоблюдения структуры жанра, которая предлагалась в образце. Композиция отзывов была нарушена, не все ученики раскрыли содержание в соответствии с планом, только 1 ученик (5%) соблюдал правила оформления. Объем полученного текста получился у всех разным. Максимальное количество символов – 179, минимальное – 31. Устойчивые выражения, требуемые модальностью жанра регулярно повторялись (*я считаю, советую всем, рекомендую, желаю*), оценка, входящая в ядро жанровых признаков отзыва, встречалась во всех работах (*«мне понравилось»*). Особенности электронной формы проявлялись в смайлах, картинках, стикерах. Коммуникативные качества речи диагностируются на среднем уровне.

В плане работы – обучение пользованию информационными ресурсами с целью создания компьютерной презентации (проекта) по теме «Гагарин и земля Саратовская».

В настоящее время в начальной школе часто используются мультимедийные презентации. Учебные презентации – это рациональный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ (например, MicrosoftPowerPoint). Для достижения этой цели используются следующие элементы презентации: текст, изображение, звук, видео, анимация. Раскрытие предложенной для проекта темы и использование мультимедийных средств покажет уровень освоения этого нового жанра учениками.

Таким образом, одной из важнейших задач воспитания современной функциональной культуры речи младших школьников является овладение умениями и навыками общения не только в реальности, но и в виртуальном (сетевом) мире.

Очевидна необходимость организации специального целенаправленного обучения младших школьников письменному дистантному общению, в рамках которого должное внимание следует уделять тем жанрам, которые чаще всего используют ученики. В таком обучении целесообразно формировать у младших школьников навыки общения в Интернете, развивать культуру речи, обращать внимание на развитие коммуникативных качеств речи: правильность, богатство, чистоту, логичность.

Обобщение данных проведенного исследования показало, что представления младших школьников о понятии интернет-коммуникации неточны, поскольку сформировались неосознанно, в процессе самостоятельной повседневной речевой практики, лишенной профессионального педагогического контроля. Руководство со стороны учителя процессом интернет-коммуникации поможет развивать письменную речь учащихся, сместит их интересы в сторону познавательных, повысит общий уровень интернет-общения.

Библиографический список

Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1988. 322 с.

Димитриева В.С. Электронное письмо учителю как средство диагностики речевых умений младших школьников// Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр./ под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 37-42.

Зиновьева Т. И. Письменное общение в жанре смс-сообщения в речевой подготовке школьников // Вестник московского городского университета. №4 (38). 2016. С. 18-24

Ладыженская Т. А. Текстовые умения. Как им учить? // Начальная школа плюс До и После. 2008. №5. С. 3-8.

Львов М. Р., Горецкий В.Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.

Северина Е. А. Жанры коммуникации в интернет-среде [Электронный ресурс]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/zhanry-kommunikatsii-v-internet-srede> (дата обращения 20.01.2019).

Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений по специальности «Педагогика и методика начального обучения». М.: Просвещение, 1993. 383 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Александра Владимировна Комарова

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ имени А. И. Герцена

e-mail: alex_komarova@mail.ru

Валерий Леонидович Ситников

доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ имени А. И. Герцена

e-mail: sitnikof@mail.ru

Татьяна Викторовна Слотина

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Институт Детства, РГПУ имени А. И. Герцена

e-mail: vladislava-97@mail.ru

Статья посвящена описанию современного опыта использования одной из интерактивных технологий – коллективного творческого дела в образовательном процессе подготовки педагогов и психологов. Представлены идеи выдающихся педагогов А. С. Макаренко и И. П. Иванова в современном ключе. На примере конкретных коллективных творческих дел выделены основные этапы, продемонстрированы преимущества этой интерактивной технологии.

Ключевые слова: педагоги, интерактивные технологии, коллектив, коллективная творческая деятельность, рефлексия, совместная деятельность.

POSSIBILITIES OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING TEACHERS

A.V. Komarova

Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University

e-mail: alex_komarova@mail.ru

V.L. Sitnikov

Doctor of psychological sciences, professor, head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University

e-mail: sitnikof@mail.ru

T.V. Slotina

Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University
e-mail: vladislava-97@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the description of the modern experience of using one of the interactive technologies - a collective creative business in the educational process of preparing teachers and psychologists. The ideas of the outstanding teachers A. S. Makarenko and I. P. Ivanov in a modern way are presented. By the example of specific collective creative affairs, the main stages are highlighted, the advantages of this interactive technology are demonstrated.

Key words: teachers, interactive technologies, team, collective creative activity, reflection, joint activity.

Современное общество характеризуется бурными социально-экономическими и технологическими изменениями, которые не могли не отразиться на динамике психического развития новых поколений не только нашей страны. Но, пожалуй, наиболее крутые трансформации последние тридцать лет происходили на постсоветском пространстве. Глобальная смена общественно-экономической формации, сопровождающаяся поспешной сменой духовных ориентиров и бездумным развенчанием нравственных идеалов, происходивших на государственном уровне, привели к серьезнейшим деформациям системы воспитания и развития личности.

При отсутствии действенной системы государственного и общественного воспитания, отмечается распад не только мировоззренческой базы, но и методологических основ системы образования, происходит уход от воспитания как целенаправленной деятельности государства, школы и общества. Кризисы развития общества не могли не сказаться на социальных и психологических механизмах развития субъектности в периоды возрастных кризисов. Но до сих пор педагогическая психология опирается на исследования, посвященные изучению становления субъектности личности, проводившиеся десятки лет назад в совершенно других условиях, когда не была окончательно разрушена система «параллельного действия», как ее называл А. С. Макаренко, система воспитания на принципах взаимодействия педагогов и детских общественных объединений. Произошедший после развенчания коммунистической идеологии, поспешный развал пионерских и комсомольских организаций в школах привел к фактическому уничтожению одного из эффективных механизмов формирования ответственности, активности и социальной зрелости личности. Глубокое расслоение людей по материальным, идеологическим, национально-этническим и культурно-образовательным параметрам способствовали размыванию границ возрастных и образовательных кризисов. Резкое сокращение возможностей дополнительного образования детей, снижение двигательного, спортивного и игрового взаимодействия и перенос игровой и коммуникативной активности в виртуальное пространство усугубили этот процесс трансформации и деформации нормативного развития, характерного для детей, родившихся в прошлом столетии. Отечественная педагогика остро нуждается в глубоком анализе современных условий психического развития учащихся, в исследовании закономерностей и механизмов становления их субъектности в периоды возрастных и образовательных кризисов.

Введение института педагогов-психологов было призвано компенсировать издержки кардинальной смены идеологических ориентиров и слома системы воспитания. Решение этой задачи в кратчайшие сроки, при отсутствии развернутой системы высшего психологического образования, было обеспечено ускоренной переподготовкой школьных психологов из лиц с высшим образованием, имеющих, в большинстве случаев, немалый опыт профессиональной педагогической деятельности. Сегодня подготовка педагогов и психологов поставлена на поток, и подавляющее большинство студентов получают квалификацию сразу после окончания школы, не имея серьезного жизненного опыта, не достигнув должного уровня личностной зрелости. В этих условиях особое значение приобретает теоретическая и практическая подготовка открытых к взаимодействию и сотрудничеству, творческих, широко образованных педагогов, психологов, педагогов-психологов и разработка системы развития социальной зрелости студентов в процессе их обучения

Современный компетентный подход в образовании будущих педагогов и психологов предполагает, что они овладеют не только специальными компетенциями, включающими в себя базовые общепрофессиональные и профессионально-профилированные (специализированные) знания, умения и технологии, но и общими: инструментальными (общенаучными), включающими базовые общие знания в области математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические науки; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность понимать и использовать новые идеи; способность организовать и спланировать работу и пр.; межличностными (социально-личностными), включающими способность к критике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям; системными (в том числе – организационно-управленческими), включающие способность применять полученные знания на практике; способность к адаптации в новых ситуациях; знание организационно-правовых основ своей деятельности, способность организовать работу и др.

Как неоднократно отмечает А. Г. Асмолов, в условиях бурного появления новых технологий, в том числе и в образовании, растут вызовы неопределенности, сложности и разнообразия, с которыми просто не может справиться традиционный, со времён Яна Амоса Коменского, подход к образованию, как к трансляции известных образцов, сложившихся знаний, отработанных умений [Асмолов 2018; Асмолов и др. 2017]. Сегодня необходимо и ребенка, и студента научить не просто адаптироваться к изменяющимся условиям, но и активно действовать, преобразуя окружающую действительность и себя самих. А. Г. Асмолов подчеркивает: «Универсальный способ преадаптации к изменениям в эпоху перемен – это надситуативная активность личности и постановка сверхзадач, преобразующих ситуации неопределенности» [Асмолов 2018].

Преадаптация – готовность эффективно действовать в непредсказуемых ситуациях, невозможна без интерактивных социальных и образовательных технологий, обеспечивающих будущим профессионалам высокий уровень мотивации, прочность знаний, активную жизненную позицию, коммуникабельность, командный дух, акцент на деятельность, взаимоуважение, демократичность, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, творчество и фантазию.

Взяв за основу определение Т. С. Паниной [Панина, Вавилова 2007], мы понимаем интерактивное обучение как такой способ познания, при котором субъекты образовательного процесса в различных формах делового взаимодействия не только обмениваются информацией, но и, погружаясь в реальную атмосферу делового сотрудничества, совместно решают учебные и социально-психологические задачи, моделируют ситуации, анализируют действия участников и собственное поведение. «Именно в коллективе человек может взглянуть на себя со стороны, оценить себя и свою роль в обществе. Развитие личности невозможно вне коллектива, поскольку ее стержневым образованием является самооценка, основанная в значительной степени на оценках, которые дают человеку другие люди. Поэтому, на наш взгляд, исходя из вышеизложенных фактов, влияние коллектива на личность не вызывает сомнений» [Комарова, Слотина 2014].

Совместная деятельность предполагает, что каждый участник вносит индивидуальный вклад и в содержание, и в организацию процесса обучения, благодаря чему развитие происходит в трех плоскостях: когнитивной (обмен знаниями, идеями, мнениями), поведенческой (обмен способами, стратегиями действий) и аффективной (заражение эмоциями, впечатлениями), при этом образуется созданная группой уникальная образовательная среда.

Несмотря на многообразие интерактивных образовательных технологий и широкой спектр возможностей их применения, нам представляется одной из наиболее эффективных – технология коллективной творческой деятельности, автором которой является академик И. П. Иванов [Иванов 2013; Иванов 2018],.

Технология коллективной творческой деятельности – это система, опирающаяся на гуманистические идеи включения обучающихся в деятельность по улучшению и совершенствованию окружающей их жизни, обучения их социальному творчеству, объединяющая условия, методы, приемы и организационные формы коллективной творческой деятельности обучающихся.

Основная единица этой технологии – это коллективное творческое дело.

Коллективное творческое дело может быть определено как форма интерактивного обучения, обеспечивающая активную и созидательную позицию всех его участников на каждом из этапов подготовки, организации, проведения и анализа результатов [Ситников, Комарова, Слотина 2011].

На основании теоретического анализа произведений А. С. Макаренко [Макаренко 1960; Макаренко 1983-1986], И. П. Иванова [Иванов 2013; Иванов 2018], изучения опыта деятельности самодетельных детских объединений и

клубов [Книга о клубе 2014; Крапивина, Ситников 2014; Румянцева 1972; Соколов 2002; Фрунзенская коммуна 1972; и др.] а также собственного многолетнего опыта работы со студентами, мы выделяем следующие этапы коллективно-творческого дела:

1. «Заражение». Это совместное принятие решение о проведении КТД, выбор темы и формы. Задача руководителя (в нашем случае им выступает преподаватель) – координация и направление деятельности, а также соблюдение формата и программы учебной дисциплины. Это этап «вынашивания» и «штурма» идей о проведении КТД.

2. Планирование. Этот этап осуществляется также совместно со студентами, но их инициатива является ещё большей. Задачей преподавателя становится только организация самого планирования: встреча, обсуждения и помощь в распределении ролей и поручений каждому участнику.

3. Подготовка. Самостоятельно проводится студентами, координируется преподавателем. Это один из самых важных и сложных этапов командообразования, где ключевую роль играет оптимальное распределение ответственных за конкретные элементы организации предстоящего дела и систематический контроль-коррекция хода подготовки, осуществляемый на совете дела, где каждый участник информирует о том, что сделано и что еще необходимо сделать для проведения КТД.

4. Проведение самого КТД. Преподаватель отвечает только за организацию технических возможностей, время, выбор аудитории, при этом может быть активным участников КТД как запланировано, так и импровизационно.

5. Рефлексия. После непосредственного проведения КТД у студентов возникает много эмоций, мыслей и желания высказаться, поэтому этот этап мы считаем очень важным. Именно сейчас есть необходимость и возможность сказать слова благодарности, похвалить друг друга, обратить внимание на сильные и слабые стороны работы участников. Несмотря на эмоциональную усталость большинства в группе и возможного сопротивления с их стороны проведение этого этапа в данный момент необходимо: во-первых, проговорив о своих впечатлениях, удастся снять напряжение; во-вторых, обсудить то, что в процессе КТД по ряду причин было невозможным. Анализ вне группы желательно не допускать (хотя это зачастую происходит в микрогруппах), лучше об этом напомнить до и после рефлексии. Мы считаем, что, если атмосфера располагает доверием, а группа сплоченная, большую часть эмоций участниками высказывается здесь и сейчас. Кроме того, именно на этом этапе происходит максимальное открытие, более глубокое познание друг друга, а также понимание цели, результатов КТД. Задачей руководителя является - стимулировать высказаться всех участников, даже сомневающихся и испытывающих чувство стеснения.

После устного анализа полезно составить письменный отчет или эссе, которые дают возможность «высказать невысказанное» и вспомнить ещё раз, а значит закрепить полученные результаты.

«Каждый из этапов организации КТД оснащен своими методическими приемами. «Финишная» рефлексия – коллективный анализ свершенного – тоже имеет свое методическое обеспечение. По И. П. Иванову, на общем сборе обсуждаются три основных вопроса:

1. Что было хорошего, что удалось и почему?
2. Что не получилось и почему?
3. Что предлагаем на будущее?

Принципиальное значение имеет также их последовательность.

Методика рефлексии, по Иванову, помогает снимать психологическое напряжение, разряжать и предотвращать конфликты. Этот положительный эффект достигается, когда начинают не с «негатива», а с хорошего: что понравилось, удалось, обрадовало, кто особенно отличился, кому «спасибо» скажем.

Когда коллектив не только оценивает прошлое, но и намечает программу своих дальнейших действий, когда «финишная» рефлексия становится «стартовой» у людей появляется перспектива, оптимизм, желание действовать» [Комарова, Слотина 2014].

Общей целью включения КТД в образовательный процесс является содействие в развитии заботы студентов друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях. Частными, но не менее важными целями выступают: педагогические и методические: а именно – научить будущих педагогов проведению КТД; получить опыт непосредственного участия в разных ролях и ситуациях; рассмотреть ту или иную тему дисциплины со стороны творческой организации процесса; социально-психологическая: – объединение коллектива, опыт работы в микро и макро группе; индивидуально-личностная – развитие ответственности, самостоятельности.

В образовательном процессе подготовки будущих педагогов в рамках таких дисциплин, как «Психология дошкольного и младшего школьного возраста», «Решение психологических проблем в педагогической деятельности», и других нами было проведено несколько коллективных творческих дел. Одни из них были посвящены важным событиям и датам, например, «Творческая пресс-конференция» была приурочена к 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко. Другие были включены в учебный процесс как ознакомление с новым материалом или же закреплением изученного, например, в форме «Творческого футбола» была рассмотрена неоднозначная и актуальная тема «Сравнение смешанного и раздельного обучения младших школьников». В форме педагогического цирка была рассмотрена тема о стилях педагогического руководства.

Форма «Творческого суда» стала эффективным завершением дисциплины «Психология дошкольного и младшего школьного возраста» в группе обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Изначально заявленная тема «Зачем ходить в детский сад» в процессе обсуждения студентками получила новое название: «Обвинение работников ДОУ в халатном отношении к своим обязанностям». Таким образом, уже на начальном

этапе – этапе «Заражения» участники не пассивно слушают предложения преподавателя, а становятся с первых минут активными членами обсуждения.

Важно и то, что подобные занятия, как правило, имеют посещаемость 100%, оставляют глубокий эмоциональный след в памяти, следовательно, содержание – информационная наполненность – не только лучше усваивается, но и имеет сильные ассоциативные связи. «Такая форма была новой для нашей группы, абсолютно все были вовлечены в работу, имели свою зону ответственности. Мы сразу поняли, что даже если кто-то один не подготовится, то подведет всех. В каждой микрогруппе был свой лидер». Это отрывок из письменного анализа одной из участниц коллективного творческого дела.

Кроме этого, наш опыт работы в техническом вузе включает в себя подготовку и организацию дел масштабного и по количеству участников, и по значимости события. Коллективное творческое дело «День рождения Университета» было приурочено к подготовке одноименного события – 200-летию первого технического вуза России – Петербургского государственного университета путей сообщения им. Александра I. Основной рабочей целью стала не только подготовка к вышеназванному мероприятию студентов всех факультетов, но и непосредственно «проигрывание» самого празднования в реальных условиях. Как впоследствии показал опыт, то, что участие студентов в самом празднике было продуктивным, инициативным и добровольно-заинтересованным связано, прежде всего, с данной формой подготовки к нему. Таким образом, мы полагаем, что коллективное творческое дело может быть не только самоцелью, но и эффективнейшим способом подготовки к разного рода событиям воспитательного и культурно-просветительского характера.

Отметим ещё один важный с социально-психологической точки зрения момент: благодаря коллективной творческой деятельности студенты могут уже с первого курса стать частью университетского сообщества. Такие дела, как пресс-конференция «Знакомство с выпускающей кафедрой», тематические коллективные праздники (например, «Посвящение в психологи», «Новый год – новый педагог», первоапрельский «Психологический анекдот»), творческие игры («Верю – не верю», «Супербол», «Политбой» и другие) позволяют обогащать свой профессиональный опыт и найти свое место в вузовском сообществе студентов и преподавателей.

Анализ возможностей реализации и эффективность технологии коллективной творческой деятельности в обучении студентов будущих педагогов по показателям эффективной гуманитарной вузовской образовательной среды, разработанным Н. В. Бордовской [Бордовская 2007], свидетельствует о том, что представлены в полной мере все аспекты образовательной среды университета. В итоге, эффективная образовательная гуманитарная среда университета (включающая в себя учебную, информационную среду, среду социально-культурного взаимодействия, среду личностного саморазвития студента и преподавателя, профессионально-корпоративную среду) создается за счет специфики самой технологии коллективной творческой деятельности и педагогически грамотной реализации.

Применяемая интерактивная технология коллективной творческой деятельности, с одной стороны, обеспечивает высокий уровень личностной включенности, рефлексивность, возможность выбора, учет индивидуальных интересов; с другой стороны, отличается разнообразием видов и форм групповых и коллективных форм совместной творческой деятельности, позволяет реализовать возможность активного творческого взаимодействия студентов всех (младших и старших) курсов, разных направлений и профилей с преподавателями не только в рамках одного предмета, но и модулей, а также с целыми коллективами научно-педагогических сотрудников.

Библиографический список

Асмолов А. Г. Образование впереди перемен: школа неопределенности / <https://postnauka.ru/talks/84112> дата обращения: 27.02.2018

Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3-26.

Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 408 с.

Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова. в 2 т. Т.1. / сост. : И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 304 с.

Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова. в 2 т. Т.2. / сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 310 с.

Иванов И. П. Педагогика коллективной творческой деятельности. Труды академика И. П. Иванова (к 95-летию бывшего декана педагогического факультета) / сост. В. Л. Ситников. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 608 с.

Комарова А. В., Слотина Т. В. Современный взгляд на идеи А. С. Макаренко и И. П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива. Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 2. С. 122-130.

Кративина Л. А., Ситников В. Л. Эмерджентный эффект невидимых активов командообразования на принципах творческого содружества поколений // Гуманитарный вектор. 2014. № 1 (37). С. 114-124.

Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. // Макаренко А. С. М., 1960. Т. 5. 450 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-и томах. М.: Педагогика, 1983–1986.

Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение. Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 6 (48). С. 32-41.

Румянцева В. Н. Штаб на Двине. Л.: Детская литература, 1972.

Ситников В. Л., Комарова А. В., Слотина Т. В. Практикум по психологии командообразования: учебное пособие. СПб., 2011. 189 с.

Соколов Р. В. Судьба коммунаров // На путях к новой школе. 2002. № 5.

Фрунзенская коммуна. М.: Детская литература, 1972.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Татьяна Николаевна Муленкова

воспитатель МБДОУ д/с №15 «Ручеёк» г. Петровска Саратовской области

e-mail: tmulenkova@inbox.ru

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ развивающей предметно-пространственной среды, оказывающей положительное воздействие на речевое развитие ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: предметно-пространственная развивающая среда, речевое развитие.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL ANALYSIS ENVIRONMENTAL APPROACH

T. N. Mulenkova

educator MBDOU d/s №15 "Brook" Petrovsky Saratov region

e-mail: tmulenkova@inbox.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the developing subject-spatial environment that has a positive impact on the speech development of a child of preschool age

Key words: subject-spatial developing environment, speech development

Хорошо развитая, красочная и грамотная речь – неременная составляющая гармонично развитого ребенка. Владелец правильной и богатой речи без усилий делится с окружающими своими мыслями и параллельно имеет возможность познавать окружающий мир. Помимо этого, отношения с окружающими его сверстниками и взрослыми становятся более содержательными и активными, дошкольник в состоянии полноценно развиваться в психическом плане.

С реализацией ФГОС ДО педагоги стали решать задачу обогащения предметно-пространственной среды, так как она неоспоримо влияет на развитие дошкольников.

Цель нашего исследования – теоретический анализ работы воспитателя по обогащению развивающей речевой среды.

Задачи: изучение психолого-педагогической литературы и узкоспециальной нормативной документации; ознакомление с передовым опытом отечественных педагогов; составление линии методических рекомендаций по содержанию центра речевого развития в группах дошкольного учреждения.

Дети младшего и старшего дошкольного возраста, в активе которых присутствует какое-либо речевое нарушение, рано или поздно осознают свой недочет и стараются сделать его незаметным, в результате чего проблема уходит вглубь, не исправляясь, а ее владелец становится малоразговорчивым, необщительным и стеснительным.

Первоочередная задача педагога – создание развивающей речевой среды, максимально помогающей детям в формировании, обогащении и коррекции речевой деятельности.

Педагоги, непосредственно работающие с детьми, прилагают немало усилий для полноценного развития речи своих воспитанников: наблюдают, исправляют и предупреждают имеющиеся и возможные нарушения.

Помимо специальных упражнений, артикуляционной и пальчиковой гимнастики благоприятное воздействие на формирование речи оказывает специально организованная предметно-речевая среда в группе, позволяющая сформировать хорошую устную речь. Только повторяя за взрослым, ребенок приобретает навыки речи, и от того, насколько правильно говорит педагог, зависит дальнейший прогресс в речевом развитии его воспитанников.

Нахождение в естественной речевой среде может оказать как положительное влияние при условии чуткого реагирования взрослого на детскую речь, внимание к вопросам ребенка, так и негативное в случае дефектов речи взрослого, невнимательного отношения к детским речевым ошибкам и недочетам или же отсутствие вербальных контактов между участниками образовательного процесса – родителями, педагогами, детьми и их сверстниками.

Для восприятия речи взрослых рекомендованы словесные игры, позволяющие дошкольнику развивать фонематический слух, умение дифференцировать в речи определенные звуки и правильно воспроизводить их, умение четко выполнять полученные задания и анализировать полученный результат.

Наблюдение за языком сложнее, так как требует от ребенка концентрации слухового внимания и дифференциации звуков. Умение определять норму и ошибки в речи приходит не сразу – для этого дошкольникам необходимы ежедневные тренировки. Лучше, если они будут проходить без напряжения и по инициативе ребенка.

Специально организованную с помощью методических средств речевую среду принято считать искусственной. К ней относят, во-первых, обучающие занятия, игровые упражнения, спланированные беседы и чтение художественной литературы.

Вторая составляющая – центр речевой деятельности. Остановимся на нем более подробно, так как именно средовой подход является объектом пристального внимания в данной статье.

ФГОС выдвигает ряд требований к предметно-пространственной среде: развивающая среда должна обеспечивать максимальную реализацию потенциала каждого ребенка, быть доступной, предполагающей свободный доступ каждого ребенка к играм, игрушкам и материалам, трансформируемой и безопасной. Внимательно изучив федеральные требования, можно сравнительно быстро привести в должный порядок речевой уголок, чтобы он привлекал внимание ребенка и развивал в нем желание играть.

Составляющие центра (или уголка, как принято называть его в среде работников дошкольных учреждений) представляют собой целый комплекс определенных компонентов, наиболее часто встречаются среди них книжный, театральный уголки и дидактический материал.

Центр речевого развития многофункционален. В нем проводятся занятия познавательного направления – ознакомление с окружающим, с художественной литературой, отработка правильного звукопроизношения, разучивание малых фольклорных форм, обогащение словаря и развитие фонематического слуха. Иногда проводятся занятия эстетического направления (рисование, лепка). При заинтересованности ребенка, желании изобразить какой-либо предмет происходит раскрепощение, закомплексованные дети начинают более свободно общаться и активнее участвовать в разговорной речи.

Наполняемость данного центра происходит систематически: регулярно пополняется и обновляется дидактический материал (настольно-печатные игры, наборы тематических карточек, альбомы для самостоятельного рассматривания, различные виды картин и картотека мнемонических карточек и таблиц). Также необходимо наличие альбомов для формирования и закрепления правильного произношения, для развития связной речи, предметные и сюжетные картинки.

Особо следует остановиться на книжном уголке. Практикующие воспитатели дают ему также названия «библиотека» и «книжный центр», однако это не меняет смысла его назначения и наполняемости. Здесь находятся подборки книг обязательно по возрасту и интересам детей. Как разместить книги каждый педагог решает сам; на практике встречаются подборки по жанрам (малые фольклорные формы, русские народные сказки, сказки народов мира, авторские сказки) и по тематическим неделям («Осень», «Новый год» и т.д.).

Тематика книг – самая разнообразная: познавательная литература, представленная в виде детских энциклопедий различной направленности, кроссворды и ребусы в соответствии с возрастом детей, раскраски с изображением героев литературных произведений.

Обязательно следует устраивать выставки. Это могут быть как несколько произведений одного автора, так и несколько вариантов иллюстрирования одного произведения разными художниками.

Особо стоит отметить наличие макетов по художественным произведениям, например: «Муха-цокотуха», «Три медведя» и несколько настольных театров, в результате действий с которыми дети не только закрепляют знакомый сюжет, но и развивают актерские данные.

Важно, чтобы дошкольники не просто на слух знали фамилии авторов, но и узнавали их на портретах. Папка с портретами русских и зарубежных детских писателей в красочном исполнении с их биографиями и перечнем наиболее известных произведений будет наилучшим вариантом для знакомства с авторами любимых сказок и рассказов. Ежедневная доступность портретов и соотношение их с определенными книгами помогает решить двойную задачу: вызвать взаимный интерес к паре «писатель – произведение».

Интересным приемом можно считать «волшебную корзиночку» (коробочку, шкатулочку, сундучок...), содержащую предметы, встречающиеся в сказках: волшебный клубочек, подснежники, яблоко, тыкву, туфельку... У

дошкольников возникает желание обыграть имеющийся материал, а заодно и повторить художественное произведение.

Набор карточек с комплексом дыхательных упражнений, выполненный в виде ряда последовательных картинок, позволяет детям самостоятельно или с небольшой помощью взрослого улучшить ритм, повысить энергетическое обеспечение деятельности мозга, успокоиться и снять стресс.

Для развития мелкой моторики непременным атрибутом в речевом центре будут шнуровки, пирамидки и кубики. Кубики могут быть с изображением букв, что станет актуальным в старших группах, равно как и касса букв и слогов, магнитная азбука и магнитная доска. Пазлы, мозаика, рамки, вкладыши и различные виды конструктора, включая «Лего», предлагаются детям ежедневно во время режимных моментов. Эти игры не только развивают координацию движений, подготавливая руку к письму, но и побуждают детей активно общаться в микрогруппах, тем самым развивая и обогащая свой словарный запас.

Необходимый компонент речевой среды – организованная работа с родителями с использованием самых разнообразных форм работы, в том числе и нетрадиционных. Конференции с участием родителей, «круглые столы» и «литературные чтения» органично совмещаются со стандартными приемами и методами – наглядной агитацией в виде папок-передвижек, плакатов, памяток, бесед и индивидуальных консультаций.

Новые формы взаимодействия с родительской общественностью – непосредственное общение в виде педсоветов и конференций, посвященных развитию речи детей, позволяет родителям включиться в педагогический процесс. Участие в конкурсах локального и федерального значения (сочинение сказок и стихотворений, конкурс чтецов) не только сближает оба поколения, но и в увлекательной форме позволяет развивать речевые способности детей, фантазию и артистические данные.

Таким образом, проанализировав полученные данные, мы приходим к выводу, что обогащение развивающей речевой среды зависит от нескольких аспектов:

- правильная речь педагога и родителей;
- специально организованные речевые занятия;
- организованный по всем правилам центр речевого развития;
- наличия в группе мини-библиотеки с тщательной подборкой книг;
- дидактические материалы по сенсорике;
- налаженная работа с родителями и понимание ими важности работы по речевому развитию.

Соблюдая все рекомендации и приложив старание, педагоги каждой группы в состоянии создать условия для формирования и развития детской связной речи.

Библиографический список

Ляско Е.Е. Развитие речи от первых звуков до сложных фраз. СПб.: Речь, 2010. 190 с.

Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л.Н. Павлова. 2-е изд. М.: Айресс Пресс, 2007. 119 с.

Рудик О.С. Развитие речи детей 6-7 лет в свободной деятельности. Методические рекомендации. М.: ТЦ Сфера, 2010. 176 с.

Смирнова Е.О. Детский сад. Оценка предметно-развивающей среды // Дошкольное воспитание. № 4. 2010.

Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие, для студентов высших учебных заведений. Струнина. М.: Академия. 2004. 215 с.

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ НЕДЕЛЯ – ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Татьяна Яновна Беляевская,
учитель начальных классов Муниципального автономного образовательного
учреждения «Лицей «Солярис»,
e-mail: tata4010@yandex.ru

Аннотация. В статье идет речь о том, что такое метапредметность в целом и о ее понимании в образовании. Автор рассказывает об инновационной форме организации образовательного процесса – метапредметная неделя и о том, как организовать метапредметные недели в начальных классах.

Ключевые слова: метапредметность, инновация, начальные классы, повышение познавательного интереса, мероприятия.

METASUBJECT WEEK – AN INNOVATIVE FORM OF ORGANIXATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

T. Belyaevskaya
primary school teacher Municipal Autonomous educational institution Litsey Solaris,
e-mail: tata4010@yandex.ru

Abstract. The article refers to the fact that such meta-subject as a whole and its understanding in education. The author tells us about the innovative form of educational process organization – interdisciplinary week about how to organize interdisciplinary weeks in the primary grades.

Key words: meta-subject, innovation, primary school, enhancing cognitive interest and events.

Прежде чем говорить о метапредметной неделе, необходимо выяснить, что такое инновация и метапредметность. Под инновацией понимается нововведение, которое позволяет обеспечить качественный рост эффективности процессов. Другими словами инновация в школе - это такое нововведение, которое повышает качество обученности учащихся, ведет к его личностному росту, позволяет вырастить активного, инициативного человека с высокой гражданской позицией.

“Мета”– («за», «через», «над»), всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ). Иногда это называют универсальными знаниями и способами. Одной из важнейших задач образования в начальной школе является формирование личности, обладающей именно универсальными знаниями и умениями. Метапредметный подход обеспечивает целостное образное восприятие мира в сознании ребёнка.

Важным показателем сформированности метапредметных компетенций является умение организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками и взрослыми; работать индивидуально и в группе; находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение.

Исходя из вышесказанного, актуальным для развития метапредметных компетенций обучающихся является моделирование новых форм организации образовательного процесса в образовательной организации. Механизмом развития метадеятельности может стать система *надпредметных, межпредметных проектов*. Такими проектами стали метапредметные недели.

Метапредметная неделя проводится 1 раз в год и состоит из 4-х этапов: методико-мотивационного, подготовительного, реализационного и рефлексивного.

В методико-мотивационный этап входит изучение опыта педагогов других образовательных организаций, формулировка основных целей и задач метапредметной недели, мотивация и привлечение активных родителей, учителей-предметников, специалистов, партнеров к проведению мероприятий.

На подготовительном этапе руководитель методического объединения совместно с заместителем директора по УВР по начальному обучению выбирают фундаментальный образовательный объект, метапредметное понятие, которое становится ключевым для всех участников метапредметной недели, разрабатывают план - график мероприятий совместно с учителями, принимающими участие в данном мероприятии, пишется приказ. Очень важно так подобрать метапредметное понятие, чтобы на его основе обучающие могли приобрести свое метазнание.

Учебные занятия, мероприятия, проводимые в рамках метапредметной недели, предполагают реализацию целей по формированию метапредметных компетенций на всех этапах деятельности (целеполагание, анализ, синтез, оценка, понимание, применение, рефлексия). При том, что метапредметные навыки формируются, как правило, продолжительный отрезок времени, нам следует помнить, что показателем их сформированности является определённый видимый результат: продукт, проект, символическое преобразованное или знаковое изображение, модель и т.д. Полученные продукты могут быть представлены в различных формах (доклад, отчет, презентация, коллекция, стенгазета, макет и др.)

При проведении метапредметной недель продумываются такие организационные формы, чтобы учащиеся не только получили знания и

развили умения, но и получили удовольствие от проделанной работы, полученных результатов. Такими формами выступают:

- Образовательные экспедиции. Они могут быть как очными, так и дистанционными.
- Турниры способностей (метапредметные олимпиады).
- Организационно – деятельностные игры.
- Проекты.
- Клубы.
- Мастерские.
- Тренинги.
- Метапредметное занятие, метапредметный урок.
- Метапредметный семинар.
- Рефлексивные сессии.
- Веб-квесты.
- Уроки-кейсы.
- Лаборатории.

Например, в 2015-16 учебном году метапредметное понятие “ВОДА” стало ключевым для всех участников метапредметной недели. 2017 год был ознаменован годом экологии, поэтому для метапредметной недели было выбрано понятие “ЗЕМЛЯ”.

Тематика внеклассных мероприятий метапредметной недели «Вода»:

	Название мероприятия
	Оформление стенда «кругом вода»
	Открытие недели
	Практикум «Вода для здоровья»
	Исследовательская лаборатория «Чистая вода – чистая Россия»
	Музыкальный марафон «Вода и музыка»
	Необыкновенное путешествие «Памятники и музеи воды»
	ИЗО-студия «Я рисую воду...»
	Игра «Редакция» «Мы привыкли, что вода – наша спутница всегда!»
	Круглый стол любителей физики «Вода и электричество»
	Экспериментальная лаборатория «Ставим опыты с водой»
	Технологический проект «Издалека долго течёт река Волга»
	Профориентационный проект «Профессии, связанные с водой»
	Заочная викторина «Что мы знаем о воде»
	Закрытие недели. Подведение итогов

2017-2018 учебный год стал годом рождения новой школы в городе Саратове “Солярис”. Метапредметная неделя прошла под знаком “Каждый Творец”, символизируя построение образовательного процесса в новой школе,

а также то, что каждый человек является творцом своей жизни. Каждый день был посвящен чему-либо:

1. День 1 - Открытие.
2. День 2 - День Культуры
3. День 3 - День Спорта и ЗОЖ
4. День 4 - День Науки
5. День 5 - Закрытие и награждение.

Тематика мероприятий этой недели была следующей:

1. Радиолинейка.
2. Открытие недели.
3. Конкурс рисунков ко Дню Защиты детей «Мое лето».
4. Конкурс музыкальных исполнителей «Открой в себе звезду».
5. Виртуальная экскурсия в художественный музей «Я поведу тебя в музей».
6. Яркие краски планеты.
7. Мое здоровье в моих руках. Творческая мастерская.
8. Первая помощь. Практико-ориентированное занятие.
9. Веселые старты.
10. Социальная акция «Подари улыбку».
11. Круглый стол «Живая планета».
12. Космоквест.
13. Робототехника. Творческая лаборатория.
14. Метапредметная олимпиада.

Особенностью этапа реализации является мотивационная составляющая. Накануне открытия по школе проходит объявление о мероприятиях, проводимых в рамках недели. Обучающиеся сами выбирают те мероприятия, которые им интересны и которые они хотят посетить. Для этого вывешиваются списки мероприятий, куда ребенок может записаться независимо от своего возраста. Таким образом, в группе могут оказаться разные по уровню знаний и возрасту дети. Поскольку педагог заранее не знает, какие ребята попадут к нему в группу, его задача так организовать занятие, чтобы:

- 1) заинтересовать ребенка;
- 2) увлечь его проблемой;
- 3) проблема переросла в учебную ситуацию;
- 4) задача, поставленная учителем, лежала в зоне ближайшего развития ребенка;
- 5) организовать коммуникативные связи между учащимися разного возраста. Это очень важно, так как младшие смогут обучаться от старших и одновременно старшие не “задавили” бы младших;
- 6) получить осязаемый результат работы в виде готового продукта.

В ходе реализации метапредметной недели важно ненавязчиво напоминать ребятам о мероприятиях, на которые они записались. Мы осуществляли это сообщениями по школьному радио. Возможно вывесить маршрутный лист проведения метапредметной недели, где ребята всегда могут

посмотреть расписания мероприятий. Здесь большую помощь могут оказать классные руководители. Они должны иметь список детей и мероприятий, на которые записались их дети.

Последний этап метапредметной недели – рефлексивный. Он может проходить по-разному. Возможно провести семейную викторину метапредметной направленности. Другой вариант – закрытие недели с награждением и представлением лучших выступлений детей. Возможно устроить выставку детских работ, которые получились, смонтировать небольшой видеофильм о том, как проходила неделя. Ребятам нравится узнавать себя на фотографиях, поэтому такие формы всегда вызывают интерес ребят.

Метапредметная неделя в школе – это праздник длиной в пять дней. Всё это время ребята ищут себя в танце, песнях, спорте, экспериментах. Метапредметная неделя позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся. Метапредметная неделя в начальной школе всегда проходит в атмосфере творчества, сотрудничества, что свидетельствует о хорошей результативности работы учителей начальных классов.

РОЛЬ ВИТАГЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Татьяна Ивановна Киселёва

директор Муниципального общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа № 70» города Саратова
e-mail: t.kiselyova2014@yandex.ru

Ирина Владимировна Кошкина

канд. пед. наук, доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: kafpndo@mail.ru

Статья посвящена роли использования витагенного образования при организации внеурочной деятельности в поликультурной среде современной школы. В статье обобщается опыт работы педагогов МОУ «СОШ № 70» города Саратова по организации внеурочной деятельности на основе витагенного опыта, способствующего социализации детей разных национальностей в среде современной школы.

Ключевые слова: витагенное образование, поликультурная среда, витагенный опыт, внеурочная деятельность, этнокультурная компетенция.

VITAMINNOGO THE ROLE OF EDUCATION IN THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE MODERN SCHOOL

T.Kiseleva

school principal of Municipal educational institution "Secondary school № 70" of Saratov
e-mail: t.kiselyova2014@yandex.ru

I. Koshkina

Kand.PED.associate, Professor of the Department of educational methodology, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky

Abstract. The article is devoted to the role of vitagenic education in the organization of extracurricular activities in the multicultural environment of modern school. The article summarizes the experience of teachers of the school № 70 in Saratov on the organization of extracurricular activities on the basis of vitagenic experience, contributing to the socialization of children of different nationalities in the environment of modern schools.

Key words: vitagenic education, multicultural environment. vitagenic experience, extracurricular activities, ethno-cultural competence.

В поликультурной среде современной школы при организации внеурочной деятельности обучающихся особая роль отводится витагенному образованию.

Проблемой использования витагенного опыта занимались многие научные деятели, такие как В.В. Бачманова, А.С. Белкин, Д.В. Качалов, В.А. Кривенко, О.А. Колесникова, Е.Н. Темникова и др.

В современной науке определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности сформулировал А. С. Белкин. По его мнению, «Витагенное образование есть процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, направленный на помощь обучающимся в формировании полноты проявления человеческой индивидуальности, новых форм собственной жизнедеятельности адекватных развитию (изменению) общества посредством актуализации всей полноты витагенного (жизненного) опыта, приобретения его новых конструктивных форм, опоры на витагенный (филогенетический) опыт всего человечества и его отдельных групп» [Белкин 2007: 32]. В витагенном опыте заложены личностные механизмы воплощения в жизнь приобретаемого жизненного опыта [Белкин 2007: 28].

В словаре С.И. Ожегова понятие «опыт» трактуется как «совокупность практически усвоенных знаний и навыков, полученных в результате их активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики» [Ожегов 1984: 392].

Л.С. Выготский писал: «Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы [Выготский 1996: 82].

Под «жизненным опытом» понимается витагенная информация, которая является достоянием личности, откладывается в тайниках долговременной памяти и находится в состоянии постоянной готовности к использованию в соответствующих ситуациях. Использование витагенного опыта помогает в сотрудничестве педагогов и обучающихся, способствует формированию субъект-субъектных отношений.

Успех педагогического процесса напрямую связан с уровнем сотрудничества воспитанников и воспитателей. В соответствии со словарём

С.И. Ожегова «Сотрудничать – работать вместе, принимать участие в общем деле» [Ожегов 1984: 653].

В жизненном (витагенном) опыте обучающихся содержится отражение условий жизни и здоровья ребёнка, отношения между родственниками в семье, культурный уровень родителей и т.д. Также большое значение на сознание обучающихся оказывает воздействие религиозных взглядов. Поводом для возникновения конфликтов в полиэтнической среде современной школы чаще всего служат различия в религии. Дети мигрантов, находясь в новой для них среде, испытывают большой стресс. Большинство из них ощущают себя ненужными, чужими, отрешёнными от культуры своего народа. Как правило, эти дети испытывают тяжёлое эмоциональное напряжение.

Помочь каждому ребёнку стать успешным, почувствовать себя значимым, поверить в свои способности и раскрыть таланты, предназначена внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, отличных от классно-урочной, и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Внеурочная деятельность раскрывает большие возможности для всестороннего развития детей. При её организации педагогам необходимо учитывать витагенный опыт детей.

Реализуя данную технологию, педагогический коллектив МОУ «СОШ № 70» города Саратова при организации внеурочной деятельности учитывает национальный состав школы: контингент обучающихся состоит из более 25 разных национальностей: (русские, украинцы, белорусы, таджики, узбеки, армяне, азербайджанцы, курды, татары, мордва, марийцы, удмурты, чуваша, татары, казахи, грузины, башкиры и др.). При этом только 30 % обучающихся – русские. 25% обучающихся разговаривают дома только на своём национальном языке, т.к. родители (чаще всего мамы) совершенно не владеют русским языком, а, следовательно, и не могут оказать должного контроля за учёбой детей [Киселёва, Кошкина 2018: 346].

Так, во внеурочной деятельности для обучающихся, испытывающих трудности в обучении и освоении русского языка, используется индивидуальный подход, учитывающий национальные, этнические и культурные особенности обучающихся. Среди культурных особенностей мы отметили запрещение со стороны родителей посещения кружков и участие в некоторых мероприятиях. Педагогам приходится тактично проводить разъяснительную работу с родителями:

- проводить дополнительные занятия по предметам;
- организовывать консультации для родителей (как индивидуальные, так и групповые, когда одни родители выступают в качестве «переводчиков» для других);
- привлекать к совместной работе психолога;
- разработан курс "Изучение русского языка как иностранного". Занятия такого курса посещают не только дети, но и родители.

- привлечение детей в роли помощников-консультантов, которые объясняют или проверяют выполнение задания. «Было отмечено, что при усвоении произносительных норм часто детский контакт на уроке обеспечивает лучший результат, чем аналогичный контакт с учителем» [Киселёва, Кошкина 2017: 303].

Для формирования этнокультурной компетенции обучающихся, на основе витагенного опыта в МОУ «СОШ № 70» используются различные мероприятия:

1. Фестиваль национальных культур «Солнце для всех!». В рамках фестиваля каждый класс рассказывает о культуре и традициях одного из народов.

2. Экскурсии в областной музей этнографии – сопровождаются разучиванием народных игр, участием в народных обрядах и традициях.

3. Выставки поделок на тему «Народные промыслы».

4. Проект «Игрушки разных народов»;

5. Классные часы «Все мы – разные»

6. Проект «Музейная комната краеведения».

Цель создания музейной комнаты краеведения: формирование современной образовательной среды, способствующей патриотическому, гражданскому и нравственному воспитанию обучающихся, способствующей развитию культуры и традиций в полиэтнической среде современной школы.

Для данного проекта каждый класс собирает и изучает материал об одной национальности по темам: «История развития народа на территории Саратовского края»; «Традиции и обычаи народа», «Знаменитые люди народа в истории нашего края». Материал, собранный по итогам проекта, систематизируется Советом музейной комнаты. Экспонаты для данной музейной комнаты: элементы национальных костюмов, посуды и быта с особой теплотой и трепетом передают родители обучающихся. На основе собранных материалов и экспонатов готовятся тематические стенды для музейной комнаты.

Отдельная экспозиция музейной комнаты посвящается Истории школы и её знаменитым выпускникам. Готовится команда экскурсоводов, которая изучает материалы и помогает в их оформлении.

Актив музея создаётся из обучающихся школы 5-11 классов на добровольной основе, учитывая интересы детей.

Залогом успешности во внеурочной деятельности является грамотная мотивация обучающихся. От того, какое настроение будет у ребенка на занятии, зависит, как он будет относиться к выполнению различных заданий. Поэтому на внеурочных занятиях «нужно стремиться создать атмосферу душевного общения, эмоционального комфорта. Это особенно необходимо, т.к. ребята приходят со своими впечатлениями, чувствами, сомнениями, вопросами. Очень важно организовывать работу так, чтобы дети на занятиях жили, радовались, сочувствовали, переживали! И от учителя требуется много такта, чтобы участвовать в завязавшемся разговоре и незаметно

направлять его в нужное русло, чтобы получить желаемый воспитательный результат» [Киселёва 2016: 10-111].

Считаем, что целесообразно начинать внеурочные занятия с вопроса: «Что у вас нового?». Такой приём, предложенный Ш.А. Амонашвили, позволяет педагогу узнать, что волнует сейчас его воспитанников, а они, поделившись своей радостью или печалью, будут духовно «ближе» к учителю, более откровенны с ним. Автор выражает уверенность, что на следующий день, дети будут спешить в школу, зная, что могут поделиться своими переживаниями с учителем. Это даёт ученикам чувство комфортности, доверия учителю, что положительно влияет на формирование личности ребёнка и способствует продуктивной, заинтересованной работе.

Таким образом, использование витагенного опыта при организации внеурочной деятельности является благоприятной почвой для развития личности ребенка, ее самобытности, самооценности, что особенно важно в условиях современного поликультурного общества.

Библиографический список

Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети: Пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. 136 с.

Белкин А.С., Вербицкая О.Н. Витагенное образование в системе педагогического знания. Педагогическое образование. 2007. № 1. С. 26-32

Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 533 с.

Киселёва Т.И., Кошкина И.В. Внеурочная деятельность младших школьников как инструмент педагогического сопровождения ребенка в условиях социального неравенства // Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления Материалы VI Международной научной конференции. Отв. Ред. С.Г. Ивченков. 2018. С. 345-349.

Киселёва Т.И., Кошкина И.В. Особенности межкультурной адаптации иракских детей в российской образовательной среде // Этнокультурное образование в современном мире: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции "Этнокультурное образование в современном мире" / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. И.В. Кошкина. М.: Перо, 2017. 880 с. [Электронное издание] ISBN 978-5-906961-68-6 с. 303-307.

Киселёва Т.И. Использование методов и приемов формирования универсальных учебных действий при организации образовательной деятельности // Качество современного образования: опыт, тенденции развития : сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. 256 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.

ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ольга Анатольевна Орехова

воспитатель МДОУ «Детский сад «Колокольчик» р.п. Духовницкое Саратовской
области

e-mail: orehow1993@bk.ru

Аннотация. В статье автор показывает возможности лего-технологий для сенсорного развития детей раннего возраста. Автор делится опытом использования конструкторов в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, приводятся примеры использования методических приемов при обучении конструированию и развития мотивации к конструированию.

Ключевые слова: развивающие конструкторы, LEGO–технологии, конструирование, перцептивные действия, сенсорное развитие.

LEGO TECHNOLOGY AS A MEANS OF SENSORY DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE

O. Orekhova

teacher of the kindergarten Bell» R. p. Dukhovnitskoe, Saratov region

e-mail: orehow1993@bk.ru

Abstract. In the article the author shows the possibilities of LEGO technologies for sensory development of young children. The author shares the experience of using designers in the educational process of preschool educational organization, provides examples of the use of methodological techniques in teaching design and development of motivation to design.

Key words: developing designers, LEGO–technologies, construction, perceptual actions, sensory development.

Новообразования, которые происходят в период раннего возраста, закладывают фундамент дальнейшего развития ребенка. Среди важнейших новообразований ученые выделяют перцептивные действия, которые формируются у ребенка на основе усвоения предметных прототипов.

На сенсорное развитие детей в раннем возрасте оказывают влияние многочисленные факторы, но самыми важными из них, на наш взгляд, являются манипуляции с игрушками. Конструктивные способности формируются на основе перцептивных действий с предметами. Однако сами по себе перцептивные действия не возникают, им необходимо обучать, демонстрируя определенные образцы. Если же в раннем возрасте не уделять этому должного внимания, то в младшем дошкольном возрасте ребенок окажется неготовым к освоению сенсорных эталонов. В связи с чем, воспитатели обращаются к инновационным технологиям сенсорного развития, начиная с двухлетнего возраста.

Одной из таких технологий являются развивающие конструкторы, получившие свое название – ЛЕГО (LEGO-технология) и обладающие, большим диапазоном возможностей, многофункциональностью, современными техническими и эстетическими характеристиками, использованием их в различных игровых и учебных целях.

LEGO-технология непосредственно связана с сенсорным воспитанием, так как в процессе конструирования идет формирование представлений о

предметах, их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положению в пространстве.

Использование LEGO-технологий и конструирования в образовательном процессе с детьми раннего возраста является средством интеллектуального развития дошкольников, обеспечивающих интеграцию образовательных областей (познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие), объединяет игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляет ребенку возможность экспериментировать и созидать свой собственный мир. Так же, использование конструкторов LEGO при организации образовательного процесса, дает возможность приобщать детей к техническому творчеству, что способствует формированию задатков инженерно-технического мышления, способность к целеполаганию и познавательным действиям, что является приоритетным в свете введения ФГОС ДО и, полностью соответствует задачам развивающего обучения.

LEGO-технологии, на наш взгляд, не находят достаточного внимания у воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Используя технологии LEGO-технологии мы решаем следующие задачи:

- развитие свободного общения между взрослыми и детьми во время конструктивной деятельности;
- установление эмоционального контакта с ребенком;
- формирование умений слушать педагога, реагировать на обращение, выполнять простую инструкцию;
- побуждение к взаимодействию между детьми через организацию «игр рядом» (передать игрушку, выполнить совместные действия - построить башню, поочередно ставя кубики один на другой);
- объединение в процессуальных играх, введение элементов сюжета («Построим дом»);
- обучение умениям обращаться друг к другу по имени, здороваться, прощаться, проявлять сочувствие, симпатию.

На сегодняшний день введение государственных стандартов общего образования предполагает использование новых педагогических технологий. И Лего-технологии позволяют использовать трёхмерные модели реального мира и включать их в образовательное пространство. Известно, что характер творческой активности ребенка находится в прямой зависимости от развивающей предметно-пространственной среды, которая его окружает. В нашем детском саду имеются разнообразные материалы для конструирования. В группе дети имеют возможность создавать постройки из различных строительных наборов, конструкторов типа LEGO-DUPLO и LEGO ДАСТА. В этой зоне находятся также игрушки, которые соразмерны создаваемым постройкам (машинки, животные, предметы домашнего интерьера и др.).

Материалы для конструирования мы особым образом систематизируем. Мелкие части конструктора находятся у воспитателя и дети работают с ними только на занятии. Разные виды конструкторов разложены по пластиковым

контейнерам по темам: «Домик для кукол», «Ферма», «Детская площадка» и др. На занятиях по конструированию, объединяем детей по 3-4 человека, занимаемся отдельно с каждой подгруппой по 6 минут. Учитывая особенности детей раннего возраста, используем игровые приемы. Основное внимание на таких занятиях уделяем обучению малышей формообразующим способам, например, накладывать детали на детали, строить башенки, мебель, машинки. Чтобы привлечь малышей к выполнению учебной задачи, используем разные приемы мотивации. Например, детям интересно не просто построить домики для зайчиков, а «помочь» зайчикам спрятаться от дождя, холода, волка и т.д. Такая мотивация позволяет нам не только включать в образовательный процесс гуманный контекст, но и активнее подводить детей к сюжетно-отобразительной игре. При этом, используя конструктор, просим детей объяснить из чего сделаны домики (кубики, кирпичики, призма, пластина), а так же какого цвета у них домики.

При обучении детей различать цвета по принципу «такой — не такой» мы проводим занятия со строительным материалом двух контрастных цветов, например, красные и желтые (зеленые и красные, синие и желтые).

В ходе занятия мы предлагаем найти детали по образцу: такого же цвета, такого же размера, отобрать в таком же количестве. Предлагаем строить по картинкам, которые иллюстрируют образец постройки, что формирует умение размещать объемные элементы в соответствии с графическим образцом. Малышу показывается образец, при этом обговаривается цвет (форма, величина) изображенных элементов и предлагается собрать такую же пирамидку из имеющихся в наборе предметов (сначала давались только необходимые объекты, а позднее добавлялись лишние). Направляя действия ребенка, мы спрашивали у него, какой предмет он будет нанизывать первым, помогая сопоставить полученный результат с образцом. Особое внимание уделяли рассматриванию образцов башенок, состоящих из элементов разных форм. Главное помочь малышу соотнести изображение геометрических фигур и имеющихся объемных объектов. Например, круг соответствует шару, квадрат — кубу и т.д.

Для упражнения малышей в воссоздании объекта составной формы по его графическому образцу мы использовали вариант предложенной Б.П. Никитиным развивающей игры «Сложи узор». В работе с ребенком раннего возраста использовался набор из четырех одинаковых кубиков, каждая грань которых окрашена в один определенный цвет. Первоначально малышу предлагалось складывать кубики в коробку, располагая их так, чтобы верхней оказывалась грань одного и того же цвета. Поскольку куб имеет шесть граней, задание «сложи кубики в коробку» выполнялось в шести вариантах. Кроме этого, детям предлагалось «выстраивать дорожку»: выкладывать все кубики в ряд так, чтобы верхней вновь оказывалась грань определенного цвета.

После такой подготовки мы вводили карточки-образцы, состоящие из четырех по-разному расположенных цветных квадратов. Малышам предстояло

выкладывать кубики рядом с карточкой таким образом, чтобы их верхние грани точно передавали пространственные и цветовые свойства заданного образца.

Например, показывая детям карточку, на которой изображен зеленый прямоугольник, по размеру соответствующий четырем выложенным в ряд кубикам, предлагалось построить такую же «дорожку» или «поезд». Если малыши затруднялись, то мы предлагали им сначала накладывать предметы на образец, поворачивая их требуемой гранью вверх. Сняв кубики с карточки, мы обращали их внимание на том, что получилась точно такая же дорожка, как на картинке.

После этого каждый ребенок получал образцы с изображением длинных прямоугольников разного цвета, а в дальнейшем ряды чередующихся двухцветных квадратов. Например, красный — желтый — красный — желтый. Таким образом, малыши учатся выстраивать соответствующие «дорожки», осваивают умение самостоятельно (без подсказки) на основе восприятия карточки-образца определять, какой гранью вверх нужно повернуть кубик или прямоугольник, а также как следует расположить кубики относительно друг друга.

Интересно проходят упражнения, которые решают задачу формирования у детей умения соотносить цвет предметов по принципу подбора пары. Например, детям было предложено подобрать котят миски, где малыши раскладывали цветные миски, ориентируясь на соответствие их окраски цвету бантика на шее того или иного котенка, объективно сложнее предыдущего. Различие в цвете «бантиков» одинаково окрашенных котят не так заметно, что вынуждает ребенка дифференцированно воспринимать представленные объекты, выделять в них те части, цвет которых ему необходимо соотнести.

Большое значение для сенсорного развития в конструктивной деятельности уделяется рассматриванию и анализу постройки или выложенному орнаменту в мозаике. Подробный показ постройки, образцу мозаичной картинке сопровождается объяснениями воспитателя и подробной инструкцией. Например, при постройке дорожки мы сначала показываем способ линейной конструкции – поочередно выкладываем в ряд три-четыре кирпичика и поясняем: «Кладу один кирпичик, потом второй, а за ним и третий – вот так! Плотно прижимаю кирпичики – дорожка ровная! Куколка пойдет и не упадет». Обыгрывая постройку с помощью игрушки, мы мотивируем ребенка на постройку своей дорожки, при этом даем ребенку возможность самому выбрать, какого цвета и какой формы будет его дорожка. В результате получаются разные дорожки (длинные и короткие, узкие и широкие). Закрепляя навыки о деталях дорожки, просим детей рассказать о своей дорожке (какая она?).

Таким образом, при конструировании ребенок прочнее усваивает представления о величине предметов: длинный – короткий, узкий – широкий, низкий – высокий.

Часто дети понимают эти значения, но в собственной речи пользуются лишь словами «большой – маленький». Например, конструирование из

строительного материала элементарных построек по образцу определенного размера «Домики для зверят». Дети строят маленький домик из двух положенных друг на друга кирпичиков, а сверху ставиться трехгранная призма (крыша). Большой дом сложится из 4-5 кирпичиков. В эти домики поселяются зверята. Постройки домиков способствуют развитию пространственных соотношений. Например, детям предлагалось построить домики для жирафа и собачки. При постройке таких домиков дети знакомятся с понятиями высокий и низкий.

Очень важно при организации самостоятельной деятельности уметь создать атмосферу интересного доверительного общения с детьми. Воспитатель, включаясь в игры детей с конструктором, своим примером показывает образцы ролевого поведения. Необходимо беседовать с малышами от лица игрового персонажа: «Покажи мне, зайчика, где у твоего домики стены, из каких деталей ты их построил?», «Здравствуй, петушок! (обращается к «жильцу» домика). Куда ты сейчас пойдешь? Что будешь делать? Давай вместе поиграем» и т.д. Формированию конструктивных навыков и умений способствуют игры «Построй такой же» и «Угадай, что я сейчас построю» и т.д. Играя с детьми, мы стремимся воспитывать доброжелательные отношения к деятельности сверстников, поддерживаем неуверенных, сдерживаем малышей, склонных к «лидерству», которые отнимают детали, отталкивают, не дают другими детям строить рядом. Поощряем самостоятельные усилия детей, незаметно и ненавязчиво помогая им, не сдерживая детской инициативы и самостоятельности.

В процессе занятия конструктивной деятельностью с конструкторами типа LEGO-DUPLO и LEGO DACTA формируются умения сравнивать окружающие предметы и игрушки, обобщать их по сходным признакам, устанавливать простейшие связи между ними, так как можно использовать в постройке и другие сюжетные игрушки. При работе с конструкторами усваиваются технические приемы работы со строительным материалом: накладывать кирпичики или кубики друг на друга, укладывать их в ряд на плоскости, делать несложные двухъярусные перекрытия, замыкать пространство.

Таким образом, в результате проведенной работы по сенсорному развитию с помощью LEGO-технологий (LEGO DACTA и LEGO DUPLO) дети в возрасте 2-3 лет стали реже ошибаться определении предметов по величине, цвету, форме, стали более подготовленными к освоению нового типа перцептивных действий (действий основанных на использовании сенсорных эталонов), овладению новыми (продуктивными) видами деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Инесса Михайловна Зайцева
заведующая МДОУ «Детский сад №5 «Елочка»,
Краснокутский район, Саратовская область
Inessa240272@yandex.ru

Ирина Владимировна Кошкина
канд. пед. наук, доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: kafpndo@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления работы дошкольной образовательной организации по сохранению здоровья воспитанников. Предпринимается попытка определить понятие «здоровьесбережение» и выделить задачи дошкольной образовательной организации по здоровьесбережению. Определены виды здоровьесберегающих технологий, критерии их оценки, дана их краткая характеристика.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровье, физическое развитие, здоровьесберегающие технологии, физкультурно-оздоровительные технологии.

THE ORGANIZATION OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

I. Zaitseva
Head of MDOU "the kindergarten №5 "the Tree", Krasnokutskiy rayon, Saratovskaya
oblast
Inessa240272@yandex.ru

I. Koshkina
Kand.PED.associate, Professor of the Department of educational methodology, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky
e-mail: kafpndo@mail.ru

Abstract. The article deals with the main directions of work of preschool educational organization for the preservation of health of pupils. An attempt is made to define the concept of "health care" and to identify the tasks of preschool educational organization on health care. The types of health-saving technologies, criteria for their evaluation, their brief characteristics are determined.

Key words: health saving, health, physical development, health saving technologies, physical culture and health technologies.

«Здоровье детей — здоровье нации!». Этот неоспоримый лозунг является определяющим для государственного подхода к воспитанию и образованию детей. Он нашел свое отражение в современных нормативно-правовых документах.

Заботиться о здоровье детей следует начинать с рождения. Но если первые месяцы жизни ребенок находится под бдительным наблюдением медиков и родителей, то с момента попадания ребенка в дошкольную образовательную организацию обеспечить полноценное проживание дошкольного детства – задача этой организации.

С 90 – х годов XX века в педагогический обиход вошло понятие здоровьесбережение. В целом, это понятие предполагает сохранение и

укрепление здоровья с использованием всех доступных для этого методов и форм.

Здоровьесбережение в образовательном процессе детского сада может быть охарактеризовано как целенаправленно осуществляемый комплекс научно-обоснованных педагогических, психологических, лечебных, профилактических, коррекционных и иных воздействий на субъекты образовательной деятельности, неразрывно связанный с решением задач обучения, воспитания, развития, сохранения и укрепления здоровья детей.

Традиционно о здоровье детей в детском саду заботились путем медицинского контроля за состоянием детей и обеспечением выполнения санитарно – гигиенических норм (СанПиНов). Физическое развитие детей происходило в соответствии с нормами, рекомендованными для определенного возраста на специальных занятиях под наблюдением педагогов.

Новый подход отличается тем, что здоровье детей становится приоритетом в организации образовательного процесса и в каждом режимном моменте. У детей с раннего дошкольного возраста формируется понятие правильного отношения к своему здоровью и практические навыки по его сохранению и укреплению.

Для решения этой крайне важной проблемы, активно применяются здоровьесберегающие технологии, которые для дошкольных образовательных организаций могут быть охарактеризованы как система мер, которая включает в себя взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Какие же воспитательно – образовательные задачи позволит решить применение таких технологий? Прежде всего это гармоничное развитие ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, формирование фундамента хорошего физического здоровья путем профилактически – оздоровительной работы, мотивированность детей на ведение здорового образа жизни, предварительно усвоив его составляющие, включая формирование полезных привычек и валеологических навыков. На практике это должно проявиться в том, что дошкольники приобретут потребность регулярно заниматься физической культурой и относиться к своему здоровью как к ценности.

Для решения этой конкретной задачи необходимо активно создавать специальные педагогические методики, программы, направленные на сохранение и укрепление здоровья или, как принято их называть в современной педагогике, здоровьесберегающие технологии.

Использование этого термина оправдано, так как в современном образовании усвоение ребенком необходимого комплекса знаний не должно приводить к ухудшению его здоровья, а, наоборот, способствовать не только общему оздоровлению детей, но и коррекции существующих проблем со здоровьем, которые не требуют специального медицинского лечения. Если у ребенка есть вышеназванные проблемы, то медицинская реабилитация и

здоровьесберегающие технологии, используемые в детском саду, должны дополнять друг друга.

Проблема здоровьесбережения настолько объемна, что включает в себя и такие аспекты, как здоровье педагогов, работающих в детском саду и активное оздоровление родителей через организацию информированности о здоровом образе жизни и предоставлении необходимых практических знаний, как улучшить свое здоровье, а, следовательно, и здоровье детей в ДОО и семье.

Исходя из приведенных положений, можно утверждать, что любая здоровьесберегающая технология, применяемая в дошкольной образовательной организации, должна соответствовать следующим критериям:

- обеспечивать сохранение уровня здоровья и подбор пошагового увеличения уровня здоровья воспитанников;
- способствовать созданию благоприятной обстановки для комплексного психофизиологического развития ребенка;
- обеспечивать комфортные условия жизни на протяжении нахождения ребенка в детском саду.
- осуществлять подготовку специалистов для внедрения ЗОЖ в жизнь каждой семьи, находящийся в сфере ответственности ДОО.
- Опираясь на вышеназванные критерии, можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий, применяемых в детском саду согласно ФГОС ДО:
- физкультурно – оздоровительные, которые прежде всего направлены на физическое развитие ребенка и его закаливание,
- технологии организации социально-психологического равновесия ребенка,
- работу по просвещению родителей по общей теории здоровья,
- работу по здоровьесбережению и здоровьесобогащению воспитателей дошкольного образования.

Поскольку основной вид деятельности дошкольника – игра, то каждая здоровьесберегающая технология, направленная на работу с детьми, обязательно включает в себя игровой элемент. Это позволяет достичь лучших результатов и не допустить переутомления ребенка, как физического, так и психологического.

Физкультурно-оздоровительные технологии направлены на физическое развитие и укрепление здоровья ребёнка, развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников. Такие технологии могут включать в себя закаливание, подвижные игры, спортивные развлечения, различные соревнования, а также беседы о здоровом образе жизни и практикумы по выработыванию полезных привычек.

В оздоровительный блок довольно часто включаются технологии, которые способствуют выработке у дошкольников правильного дыхания – дыхательная гимнастика. Правильно подобранные дыхательные упражнения обеспечивают дренаж бронхов и укрепляют дыхательную мускулатуру. Несмотря на то, что процесс дыхания рефлексорен, он должен быть

упорядочен. Правильные вдох и выдох, а также пауза между ними, важны еще и для ритма речи, который формируются у ребенка в первые 3-4 года.

В основе дыхательных упражнений, разработанных для детей, обычно используется принципы гимнастики Стрельниковой, как наиболее доступной. Дошкольники с удовольствием дышат как ежики, мишки, собачки и т.д.

Оздоровительные подвижные игры – традиционный вид детских здоровьесберегающих технологий. Игры предпочтительнее любым физкультурным упражнениям, так как протекают эмоционально, дети имеют возможность проявить инициативу, фантазию. Движения, которые разучивают и выполняют дети в ходе игры в развлекательно – ненавязчивой форме, позволяют развивать равновесие, ловкость и гибкость. Большой эффект от подвижной игры обеспечивает музыкальное сопровождение. Оно способствует развитию психических процессов, формирует чувство ритма, помогает дозировать мышечное усилие и регулирует нервную систему ребенка. Поэтому к подбору музыкального сопровождения следует относиться ответственно.

Вообще игры часто становятся основой для разработки здоровьесберегающих технологий, так как в игре сочетаются интеллектуальное развитие через связь движений с функциями мозга. В игре воспитываются инициативность, решительность, дисциплина, развиваются организаторские способности.

Ритмика всегда активно использовалась как средство физического и эстетического развития детей. В последнее время очень популярной стала одна из разновидностей аэробики – степ-аэробика. Её основное отличие от традиционной аэробики в том, что танцевальные и общеразвивающие упражнения выполняются со специальными платформами - «степами». Внешне, этот вид аэробики представляет собой комплекс общеразвивающих и танцевальных ритмических движений, выполняемых под музыку, а также различных циклических движений невысокой интенсивности, рассчитанных на длительное выполнение.

Уникальность степ-аэробики состоит в том, что она развивает и укрепляет все функции и системы организма. Развивает выносливость и работоспособность, гармонично вырабатывает красивые, выразительные и точные движения, и имеет при этом высокий оздоровительный эффект.

Как мы видим, здоровьесберегающие технологии – это комплексное понятие, при их разработке используется несколько приемов и методов обеспечивающие соотношение факторов для всестороннего развития ребенка. Покажем это, рассмотрев некоторые примеры технологий обеспечения благополучия ребенка в плане его здоровья.

Основная задача таких технологий – достижение эмоциональной комфортности и положительного психологического самочувствия ребенка в процессе социального общения в детском саду. Внедрение таких технологий в воспитательную практику позволяет организовать взаимодействие детей и взрослых в процессе совместной деятельности.

Особенностью рассматриваемых здоровьесберегающих технологий является то, что они воздействуют как на физическое, так и на психическое состояние ребенка. Не секрет, что часто наше внутреннее состояние зависит от физиологических причин.

Снять нервность, проявления стресса, успокоить поможет технология стретчинга. Это система физических упражнений, позволяющая убрать мышечное напряжение, что способствует нормализации психологического состояния. При методически грамотном подходе у детей улучшается настроение, повышается работоспособность, улучшается внимание. Стретчинг эффективное средство борьбы с гиподинамией, которой подвержены большинство современных детей.

Самостоятельным методом, либо элементом стретчинга может быть релаксация – глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения. Упражнения для релаксации, специально подобранные для детей, позволяют устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстановить силы, сконцентрировать внимание, увеличить запас энергии.

В последнее время все более популярной становится психогимнастика для дошкольников. Это оздоровительная технология может использоваться не только педагогами, но и родителями после соответствующей подготовки. Основу психогимнастики составляют специальные этюды, игры и упражнения, в задачу которых входит развитие и коррекция компонентов детской психики, прежде всего это познавательная и личностная сфера. Она особенно полезна детям, у которых наблюдаются утомляемость, замкнутость или непоседливость, вспыльчивость и агрессивность.

Педагогические технологии не возникают на пустом месте. Так без преувеличения многовековые детские развлечения – игра в песок и слушание и придумывание сказок – стали основой песочной и сказкотерапии. Игра с песком позволяет ребенку выразить самые глубокие эмоциональные переживания через контакт с природным материалом. А сказкотерапия – это способ отстраненно рассказать о своих страхах, осознать свои трудности в общении и выработать позитивный вариант на стресс.

Таким образом, из всего многообразия здоровьесберегающих технологий каждый педагог может выбрать наиболее оптимальные для своей работы, либо разработать свои, опираясь на те, которые уже опробованы в непосредственной работе с детьми. Главным для любого человека, работающего с детьми, должен быть принцип достижения физического и психологического благополучия каждого ребенка.

СТЕП-АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Виктория Петровна Водолагина

педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 65» г.Саратов

viki.koshkina@yandex.ru

Ирина Владимировна Кошкина

канд. пед. наук, доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: kafpndo@mail.ru

Наталья Михайловна Матвеева

старший воспитатель МДОУ детский сад № 3 «Березка» р.п. Екатериновка
Екатериновского района Саратовской области

e-mail: matweewa.natascha2013@yandex.ru

В статье приводятся результаты исследования оптимизации процесса физического развития старших дошкольников посредством использования в образовательном процессе дошкольной образовательной организации инновационного средства – степ-аэробики. Выявлены пути внедрения в ДОО степ-аэробики и проведение образовательной деятельности с ее использованием.

Ключевые слова: физическое развитие, инновации, спортизация, физкультурно-оздоровительные методы, степ-аэробика, степ-платформа.

STEP AEROBICS AS A MEANS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

V. Vodolagina

Teacher-psychologist MDOU "kindergarten № 65" Saratov

e-mail: viki.koshkina@yandex.ru

I. Koshkina

Kand.PED.associate, Professor of the Department of educational methodology, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G.

Chernyshevsky

e-mail: kafpndo@mail.ru

N. Matveeva

Senior teacher of the kindergarten № 3 "Berezka" R. p. Ekaterinovka Ekaterinovsky district
of Saratov region

e-mail: matweewa.natascha2013@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of the study of optimization of the process of physical development of senior preschoolers through the use of innovative means in the educational process of preschool educational organization – step aerobics. The ways of introduction of step aerobics in Doo and carrying out educational activity with its use are revealed.

Key words: physical development, innovations, sportization, sports and health-improving methods, step aerobics, step platform.

Тема физического развития дошкольников в настоящее время является особо злободневной, так как именно в дошкольном возрасте закладывается основа интеллектуального, психического и эмоционального здоровья детей. А физическое развитие является приоритетным и считается фундаментом общего развития человека. В.А. Сухомлинский говорил о том, что здоровье и жизнерадостность детей обеспечивают их духовную жизнь, формирование мировоззрения, умственное развитие, прочные знания и веру в собственные

силы [Коджаспиров 2016: 231].

Поскольку физическое развитие можно расценивать как фундамент общего развития, то физическое воспитание становится первой ступенью обучения.

Вопросы физического воспитания интересуют ученых и педагогов уже не одно столетие. Так, уже в начале XIX века русский педагог и просветитель Н.И. Новиков выделял три составляющие воспитания: физическую, нравственную и разумную. На первое место он ставил физическую составляющую, говоря о необходимости «образования тела» прежде всякого другого образования [Новиков 2009].

В работе «Педагогическое значение первого детства» И.А. Сикорский указывал на значимость различных подвижных игр и забав для развития абстрактного мышления, координации движений [Семейное воспитание 2001: 239].

О необходимости включения физических упражнений в программу школьных занятий для профилактики умственного утомления, укрепления внимания и памяти впервые высказался К.Д. Ушинский. Подлинно научный подход к физическому воспитанию детей был разработан П.Ф. Лесгафтом, который указывал на необходимость соответствующего физического развития для умственного роста и развития [Гаспарян 2016: 43].

Реальность, к сожалению такова, что физическое развитие детей не укладывается в идеальные рамки. У многих детей наблюдается двигательный дефицит, который приводит к задержкам развития быстроты, координации движений и ловкости, выносливости, силы, гибкости. Некоторые имеют лишний вес и нарушение осанки, наблюдается неловкость в движениях, походка тяжелая, ощущается скованность, вялость. Все это является печальным следствием современного образа жизни и подводит к выводу, что существует необходимость в оптимизации процесса физического воспитания дошкольников. Улучшения можно достичь путем целенаправленного использования классических физкультурно-оздоровительных методик в сочетании с инновационными технологиями физического воспитания. Однако современные технологии вступили в некоторое противоречие с условиями организации образовательного процесса и содержанием непосредственно физического воспитания дошкольников. Именно это противоречие, а также необходимость разнообразить физическое развитие дошкольников за счет внедрения инноваций помимо основных и парциальных программ физического воспитания и обуславливает актуальность применения в образовательном процессе детских дошкольных образовательных организаций инновационных технологий в области физического воспитания.

В настоящее время наиболее перспективным является инновационное направление – спортизация физического воспитания, предложенное известным специалистом в области теории физкультуры и методики спортивной подготовки и биомеханики В.К. Бальсевичем. Он предложил концепцию конверсии избранных элементов и технологий спортивной тренировки для

совершенствования содержания и формы педагогического процесса в области физического воспитания в системе дошкольного образования [Безденежных 2011: 75]. К ним можно отнести такие разноплановые и интересные физические упражнения как фитбол, стретчинг, аэробика, йога, игровая ритмика и другие. По признаку биомеханической структуры движения все физические упражнения можно разделить на две основные группы – циклические и ациклические. К упражнениям циклического типа относятся те движения, в ходе выполнения которых многократно в течение значимого промежутка времени повторяется завершённый двигательный цикл. Всем известны такие виды циклических упражнений как бег (в том числе на ледовых и роликовых коньках), лыжи, езда на велосипеде, плавание. Ациклический тип упражнений не содержит определенного цикла, структура движений постоянно меняется, что характерно для гимнастики и силовых тренировок, прыжков, метания мяча, спортивных игр [Холодов 2003: 34].

Наиболее полезными для детей дошкольного возраста являются комплексы аэробики, т.е. циклические упражнения, имеющие в своей основе использование кислорода и обеспечивающие повышение аэробных возможностей и выносливости. Они улучшают функциональные возможности системы кровообращения, способствуют повышению выносливости и работоспособности, что означает более значимое воздействие в качестве оздоровительного фактора.

Степ-аэробика – разновидность аэробных форм циклического характера. Возможность ее применения для физического развития старших дошкольников обусловлена тем, что дети этого возраста уже в состоянии выполнять комплексные движения, менять их темп и амплитуду. Это инновационное средство, безусловно, привлекает своей простотой и доступностью, поскольку не требует сложного оборудования. Для занятий степ-аэробикой необходима специальная «ступенька» – степ-платформа, которую можно изготовить своими руками.

Необходимость оптимизации процесса физического воспитания дошкольников, увеличение двигательных показателей старших дошкольников и простота использования степ-аэробики для их физического развития натолкнули нас на проведение экспериментального исследования по использованию этого инновационного средства в образовательном процессе ДОО.

В процессе исследования мы дали теоретическое и практическое обоснование применения степ-аэробики как инновационной технологии для физического воспитания старших дошкольников.

Мы предположили, что использование степ-аэробики в сочетании с классическими методами является эффективным способом физического развития детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в двух детских садах. Экспериментальную выборку составили дети старшей группы по 30 воспитанников в каждом детском саду в возрасте 5-6 лет. Дети были поделены

на экспериментальную и контрольную подгруппы по 15 человек, приблизительно одинаковых по антропологическим данным.

В начале учебного года проводился констатирующий этап эксперимента по изучению уровня физического состояния детей. Физическая подготовленность оценивалась по трем параметрам: скоростно-силовые качества (прыжок в длину с места и бросок набивного мяча); гибкость и удержание равновесия.

На формирующем этапе эксперимента в течение учебного года с детьми контрольной группы работа по физическому воспитанию проводилась по основной образовательной программе, реализуемой в каждой дошкольной образовательной организации, а с детьми экспериментальной группы наряду с традиционной программой и физкультурно-оздоровительными методами работа проводилась с использованием инновационного средства – степ-аэробики.

Для занятий степ-аэробикой нами использовались гантели, небольшие мячи, аудиоматериалы, игровые атрибуты, вербальный материал (стихи, загадки и т.п.). В эксперименте мы применяли самодельные платформы (высота 10 см ширина 25 см, длина 70 см), чтобы не перегружать коленные суставы и поясничный отдел позвоночника воспитанников.

Перед началом использования степ-аэробики с родителями воспитанников была проделана работа.

Воспитатели и инструктор по физическому развитию проводили индивидуальные и групповые беседы о необходимости использования инноваций в физическом воспитании детей.

Их вниманию была представлена консультация с целью объяснения принципов и оздоровительного эффекта степ-аэробики, ознакомления со структурой занятий, рекомендациями по подбору правильной обуви для занятий.

Родители приняли участие в опросе, касающегося физического развития детей с использованием интерактивных методов с использованием информационно-коммуникативных средств.

Занятия степ-аэробикой с детьми проводились в форме полных занятий 2 раза в неделю в спортивном зале (25-35 минут); как часть другого занятия (10-15 минут); как утренняя гимнастика с использованием степ-платформ с целью усиления ее эмоционального и оздоровительного эффекта; или как показательные выступления на различных мероприятиях.

Структура занятия должна включать три части: вводную, основную и заключительную. Их продолжительность, количество и преимущественная направленность упражнений можно представить в таблице.

Таблица – Примерная структура занятия по степ-аэробике

Часть занятия	Продолжительность, мин.	Количество упражнений	Виды упражнений
Вводная часть: строевые упражнения и игровая ритмика	3	6	на формирование правильной осанки; отработка типов ходьбы; движения рук; хлопки в такт
Основная часть:	20		на мышцы шеи, плечевого пояса, туловища, ног;
– танцевальные шаги;	6	7	силовые упражнения;
– акробатика;	8	4	упражнения для развития гибкости;
– гимнастика	6	8	упражнения для развития чувства ритма, такта
Заключительная часть:	2		массаж рук;
– самомассаж;	1	2	восстановление дыхания;
– дыхательные упражнения	1	2	релаксация

Перед началом занятий степ-аэробикой мы обучили детей правилам выполнения упражнений на ступах и базовым шагам.

Приведем примеры основных шагов и элементов на степ-платформах, которые проводились с детьми экспериментальной группы.

Виды шагов:

- шаги вверх – с пола на платформу и шаги вниз – с платформы на пол;
- шаги на 4 счета со сменой ноги;
- переместительные шаги – без поворота и вращательные шаги – с поворотом;
- с наличием опорной базы – шаги, без опорной базы – скачки и подскоки.

В качестве основных элементов степ-аэробики с детьми использовались следующие:

- базовый шаг на 4 счета, выполняется с левой и правой ноги, сначала на платформу ставится одна нога, затем приставляется вторая, затем осуществляется сход с платформы;
- шаг ноги вместе – ноги врозь;
- различные варианты приставного шага выполняются на 4 или 8 счетов с касанием на платформе и на полу;
- различные варианты шагов с подъемом на платформу (сгибание ноги вперед, со сменой ноги, с согнутой ногой назад и др.);
- шаги с поворотом из боковой стойки около платформы;
- шаги в диагональном направлении из одного угла платформы в другой;
- различные варианты шагов через платформу;
- выпады назад и в сторону из поперечной или продольной стойки к платформе;

– шаги углом и шаги с поворотом и др.

По мере освоения базовых шагов и элементов с детьми разучивали комплекс упражнений. Сначала комплекс выполнялся под руководством педагога, затем по мере его запоминания и закрепления ассоциативных связей с музыкой, дети выполняли упражнения самостоятельно. Один комплекс, как правило, использовался два месяца, чтобы он не наскучил детям и у них мог выработаться прочный двигательный навык. Работа над комплексом проводилась в три этапа:

Подготовительный этап – 2 занятия. На этих занятиях детям давалось общее представление о движениях комплекса, их внимание обращалось на способ выполнения упражнений и связь новых упражнений с ранее разученными. Инструктор по физическому развитию под музыку полностью показывал комплекс детям, чтобы они получили целостное представление о занятии.

Основной этап – 6-8 занятий. На этих занятиях дети под наблюдением инструктора по физическому развитию выполняли комплекс под музыку. Целью данного этапа было уверенное овладение детьми основными упражнениями комплекса под музыкальное сопровождение. Простые упражнения выполнялись совместно с инструктором по подражанию, сложные – разбивались на несколько этапов и разучивались по частям, а затем сводились воедино.

Заключительный этап – 2 занятия. В ходе этих занятий дети выполняли комплекс самостоятельно, совершенствуя под контролем инструктора движения с учетом темпа, ритма и оттенков музыки, отработывая выразительность движений.

Чтобы у детей не пропадал интерес к занятиям и развивалась творческая активность, мы совмещали степ-аэробику с инсценировками сказок, песен, игровыми заданиями («Воробушек», «Флюгер», «Самолетик», «Цапля», «Фараон»), сюжетно-ролевыми играми и подвижными играми («Пони на арене», «Выше ноги от земли», «Поменяй предмет», «Замри»). Такое совмещение способствует взаимодействию детей, развивает ответственность и инициативу, уверенность в своих силах, коммуникативные навыки. В ходе занятий степ-аэробикой были отмечено, что у детей экспериментальной группы значительно повысился интерес к физическим упражнениям и эмоциональный фон, формировалось чувства ритма, они с удовольствием разучивали новые движения и выполняли комплексы упражнений.

В конце учебного года для оценки эффективности использования степ-аэробики был проведен контрольный эксперимент с детьми обеих подгрупп по оценке уровня их физической подготовленности. Анализ результатов эксперимента позволяет отметить значительную положительную динамику у детей экспериментальных групп по всем оцениваемым физическим показателям по сравнению с детьми контрольных групп. У них зафиксирован хороший темп прироста уровня физической подготовленности, в то время как у детей контрольных групп указанные величины в основном находятся на удовлетворительном уровне. Также у некоторых детей контрольных групп

уровень прироста оказался неудовлетворительным, т.е. достигнутым только за счет естественного роста организма, чего не было отмечено у детей экспериментальных групп.

Итак, проведенный эксперимент позволяет говорить, что двигательная активность, одним из средств повышения которой, является степ-аэробика, помогающая ребенку осознать возможности и моторику собственного тела, научиться управлять им, стимулирует творческий подход к выполнению различных заданий и придумыванию новых упражнений. Также можно отметить, что степ-аэробика способствует укреплению нервной и дыхательной системы ребенка, его закаливанию, формированию правильной осанки, поддержки положительного эмоционального фона, что является очень важным для развития ребенка. Обеспечивает фундамент здоровья, выносливости, работоспособности, двигательной активности, которые стимулируют психическое, интеллектуальное и нравственное развитие ребенка, составляют основу формирования гармоничной личности.

Таким образом, наше предположение об эффективности использования степ-аэробики в сочетании с традиционными методами физического воспитания детей старшего дошкольного возраста получила свое подтверждение.

Библиографический список

Безденежных Г.А. Педагогические инновации в физическом воспитании в дошкольном образовании: понятия, перспективы и направления развития // Молодой ученый. 2011. № 4. С. 74-76.

Гаспарян А.Г. П.Ф. Лесгафт о физическом воспитании детей и подростков // Обучение и воспитание: теории и практика. 2016. № 30-1. С. 42-48.

Коджаспиров А.Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: Курс лекций. М.: Проспект, 2016. 462 с.

Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей. М.: Классика книгофонда, 2009. 62 с

Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения http://www.who.int/topics/child_health/ru/ (дата обращения 07.10.2018).

Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. А.П. Лебедев. М.: Академия, 2001.

ГУМАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мария Александровна Трифонова

канд. пед. наук, доцент кафедры технологического образования, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Дания Фатиховна Юмаева

студентка 4 курса, профиль «Технология», факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: trifonova.maria08@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль гуманизации школьного технологического образования. Главной задачей уроков технологии в школе является развитие гармонично развитой личности, свободно ориентирующейся в окружающем мире.

Ключевые слова: гуманизация, обучающиеся, технологическое образование.

HUMANIZATION OF SCHOOL TECHNOLOGICAL EDUCATION

M. Trifonova

Cand. of pedagogical Sciences, docent, associate of the Department of Technological Education, faculty of Psychology, Pedagogical and Special Education of the N. G. Chernyshevsky Saratov State University

D. Yumaeva

4th year student, Technology profile, faculty of Psychology, Pedagogical and Special Education of the N. G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: trifonova.maria08@mail.ru

Abstract. The article deals with the role of humanization of school technological education. The main task of technology lessons at school is the development of a harmoniously developed personality, freely oriented in the surrounding world.

Key words: humanization, students, technological education.

Тенденция гуманистической направленности общества тесно связана с перспективами реализации идеи «развитие личности в развивающемся мире». Актуальной проблемой современности является гармоничное развитие человека, его гуманистических ориентаций и его психологическое состояние. Разрешение этих проблем во многом зависит от уровня образования, которое является основным средством развития гуманистической сущности человека.

В законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» прописан принцип гуманистического характера образования, в основу которого входит приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, патриотизма, ответственности.

Вопрос формирования ценностных ориентаций у подростков в процессе обучения на уроках технологии является особо актуальным в наши дни, так как современная система образования вступает в новый этап развития, который обуславливается переменой менталитета как общества, так и личности. Ценностные ориентации изменяются как у подрастающего, так и у старшего поколений. Таким образом, процесс нравственного воспитания личности

подростка-школьника будет правильно осуществляться, если педагог будет акцентировать свое внимание на духовных ценностях.

В наше время поиск приоритетов осуществляется по двум направлениям: часть общества ориентируется на западные ценности, предполагая, что именно эти ценности приведут к улучшению жизнедеятельности человека, но другая часть социума опирается, преимущественно, на отечественные ценности.

Среди ценностных ориентаций, обучающихся чаще всего выделяют: стремление к истине, социальная справедливость, честность и достоинство, доброжелательность и гуманность, готовность прийти на помощь, уважение к таланту, миролюбие, способность к самодисциплине, любовь к Отечеству.

Школа для подростков является именно той средой, в которой нравственная атмосфера обусловит их ценностные ориентации. Поэтому необходимо, чтобы учебно-воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: урок, перемена, внеурочная деятельность.

Перед современной общеобразовательной школой ставится задача подготовки граждан, которые будут способны самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность, опираясь не только на свои интересы, но и в интересы окружающих.

Гуманистический подход является основой для формирования личностного отношения у подростков к окружающим, овладения этическими, эстетическими и нравственными нормами.

Е.Н. Шиянов описывает образование, как сложную систему, которая является подсистемой культуры личности. Понятие «образование» с философской точки зрения описывается, как определенное достояние личности, выявляющееся в ее поведении. Оно заключается в психике человека и формируется в процессе приобретения личного опыта познания окружающего мира. В образовании гуманизм тесно связан с ориентацией на решение проблем развития «человеческих» качеств в человеке [Шиянов 2011: 20].

Разберем понятие «гуманизм». «Humanus» с латинского переводится как «человеческий». В толковом словаре С.И. Ожегова понятие трактуется как человечность в общественной деятельности, отношение к людям [Ожегов 2014: 127].

Ш.А. Амонашвили в педагогике трактует гуманизм следующим образом:

- педагогическая любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
- оптимистическая вера в ребенка;
- сотрудничество, мастерство общения;
- отсутствие прямого принуждения;
- приоритет положительного стимулирования;
- терпимость к детским недостаткам [Амонашвили 2006: 46].

К числу единомышленников Ш.А. Амонашвили, которые разделяли его взгляды на необходимость в педагогике гуманистической направленности, можно также отнести и В.А. Сухомлинского. Он считал, что педагог, воспитатель призван чувствовать в своем воспитаннике активное существо,

читать его душу, знать его сложный духовный мир, но при этом – беречь его неприкосновенность. Ребенок сможет ощутить радость жизни только в том случае, если на занятии царит благоприятная атмосфера между учителем и обучающимися.

Как отмечает В.К. Кабуш, сущность принципа гуманизации заключается в очеловечивании отношений обучающихся с педагогами, а также в приоритетах человеческих ценностей над технологическими, производственными, экономическими, административными [Кабуш 2013: 9].

Главным принципом гуманизма в технологическом образовании является уважение к личности обучающегося в сочетании требовательности к нему. Данный принцип предусматривает то, что отношения между учителем и обучающимся складываются на доверии, взаимном уважении, сотрудничестве, доброжелательности.

Технологическое образование построено таким образом, что важными составляющими в организации уроков технологии являются потребности обучающихся, их мотивация в практической деятельности. Таким образом, умение переключить воспитанника на «волну желаний», а также устранение доминирующей роли педагога в процессе технологического образования является первичным педагогическим условием субъект – субъектного взаимодействия.

Каждый учитель технологии знает, что научить творчески мыслить детей, это непростой процесс. Для начала необходимо развить задатки, а также индивидуальные способности обучающихся для дальнейшего развития его творческого потенциала.

Профессия учителя технологии очень интересная и многообразная. Начиная уже с первых уроков, обучающиеся задают непростые вопросы, разглядывая наглядные пособия, с нетерпением ждут практических занятий, чтобы работать со станками и имеющимся оборудованием. У детей появляется огромное желание мастерить, создавать что-то новое. И этот интерес к творчеству требует от учителя технологии не только творческого подхода, но и мастерства в преподавании.

Задача современного учителя технологии – создать условия для творческой самореализации обучающихся. В творчестве происходит слияние человека с его делом, если это дело захватывает, увлекает. Поэтому творчество – самый мощный импульс в развитии ребенка. Потенциальная гениальность живет в каждом человеке с детства, но не каждый может ощущать ее присутствие.

Учитель технологии, проводящий занятия, должен владеть приемами учебного диалога, который способствует созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия на уроке: учитель и ученик выступают в роли собеседника и сотрудника.

В.Т. Кабуш считает, что в педагогическом процессе важно преодолевать авторитарность учителя, стремление к воздействию, основанному на своей власти. Учитель с такими качествами не способен на открытые и

доверительные отношения с обучающимися и на признание своих ошибок [Кабуш 2013: 34].

В свою очередь Ш.А. Амонашвили выступает сторонником формирования у детей доброты, чувства товарищества, дружбы и взаимопомощи, как в учебных делах, так и в повседневной жизни.

Творчество обогащает, формирует, развивает, воспитывает человека. Обучающийся в творчестве получает огромное удовлетворение, любясь на результат, полученной работы. На наш взгляд, предмет «Технология» особенный, так как он связан с жизнью, воспитывает у ребят аналитические способности, толерантность, проектное мышление, социально-трудовую компетентность, способность к самообразованию. Также, технологическое образование формирует у детей общественно-ценностные мотивы выбора профессии, трудолюбие, помогает в приобретении опыта самостоятельной творческой деятельности. В этом мы видим сущность гуманизации в технологическом образовании.

Помимо вышесказанного, отметим, что уроки технологии также способствуют развитию коммуникации у детей: в процессе обсуждения информации, высказывании идей о создании какого-либо предмета, в процессе презентации проекта и т.д.

М.Б. Романовская в процессе обучения технологии выделяет три стороны общения [Романовская 2012: 21]:

- информативная - передача и сохранение информации;
- интерактивная - организация взаимодействия в совместной деятельности;
- перцептивная - восприятие и понимание человека человеком.

Т.И Шамова выделяет вербальные приемы учебного взаимодействия на уроке [Шамова 2012: 69]:

- постановка «открытых» вопросов, т.е. таких, которые заранее ориентируют не на единый – «правильный» - ответ, а на высказывание различных точек зрения по проблеме;
- определение собственной позиции во взаимодействии не как главной, но как нейтральной, что дает учащимся возможность высказываться на уроке и «правильные» и «неправильные» точки зрения без боязни, что их остановят;
- анализ и самоанализ урока (что, как и почему происходило);
- ведение заметок, помогающих отслеживать течение урока, его кульминацию, результативность;

Таким образом, важную роль играют невербальные приемы учебной коммуникации на уроке:

- визуальные - выражение лица (заинтересованное – равнодушное);
- акустические - интонация (громкость, тембр, темп речи, высота звука), речевые паузы;
- тактильные - расстояние между говорящими (далекое – близкое, способствующее контакту – препятствующее), прикосновения (одобряющие – агрессивные и пр.)

Использование на уроке технологии таких форм обучения как учебная дискуссия, учебный диалог, игровое моделирование, «дебаты», «сократические диалоги» позволяет каждому школьнику включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другую точку зрения, увидеть многомерность задачи.

Самоуправление своей учебно-познавательной деятельностью на уроке процесс не простой, он под силу не каждому. Только организуя групповые взаимодействия между детьми на уроке, учитель способен выработать у школьников навыки сотрудничества. Такой вид проведения урока очень удобно осуществлять на уроках технологии. Например, на уроке 6 класса при изучении раздела «Кулинария», учеников можно разделить на бригады и дать им определённые задания для выполнения в каждой группе. Так дети начинают тесно взаимодействовать между собой для того, чтобы выполнить задание.

Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать чужое мнение, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение. В процессе учения школьнику предоставляется возможность общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали, учиться оценивать чужую и, конечно, свою речь, поддерживать беседу, устанавливать контакт, передавать информацию.

Использование такой формы работы на уроке технологии особенно эффективно и полезно для застенчивых, стеснительных, замкнутых детей, предпочитающих отмалчиваться при большом скоплении людей.

Исходя из вышесказанного, под гуманистической направленностью современного технологического образования в школе можно понимать проявление, воспроизведение, учет в обучении сущностных человеческих качеств, направленность на удовлетворение как социально, так и индивидуально обусловленных потребностей обучающегося, бережное обращение при обучении к внутреннему миру индивида, к его развитию, потенциальной духовности, культуре, преимущественное использование здоровьесберегающих технологий.

Школа, педагоги должны таким образом построить образовательную среду, чтобы она предоставила ученикам все возможные средства и условия для самообучения, выстраивала «помогающее» поведение. Такое поведение сводится к организации помощи ребенку открыть в себе то положительное, что в нем уже есть, к стимулированию развития ученика, его духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия, к овладению навыками, необходимыми для достижения интеллектуально – нравственной свободы, личной автономии и счастья.

Библиографический список

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2006.

Кабуш В.Т. Гуманизация воспитания: Концепция. Минск., 2013.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2014.

944 с.

Романовская М.Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы: Научно – методическое пособие для повышения квалификации работников образования. М.: АПКИПРО, 2012.

Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Т.И.Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2012.

Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М., Ставрополь, 2011.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА

Ольга Александровна Литвинова

Канд. пед. наук, доцент кафедры информационных систем и технологий в обучении, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

e-mail: olga.zolotuhina@mail.ru

Наталья Юрьевна Золотухина

учитель информатики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №32 с углубленным изучением отдельных предметов» г.Энгельса;

e-mail: ovchinnikova-nat@inbox.ru

Аннотация. В статье актуализируются вопросы применения проектной методики, как диагностико-коррекционного инструмента развития учебной субъектной направленности процесса обучения школьника. В работе представлен анализ участия учащихся младших и старших классов образовательного учреждения г. Энгельса в реализации проекта «Как я рисовала кракозябликов». Показаны особенности моделирования образа вымышленного героя у учащихся младших классов и старшеклассников, как способа оценки собственной учебной деятельности.

Ключевые слова: проектная технология, учебная деятельность, субъектная позиция, младшие школьники, старшеклассники.

THE POSSIBILITIES OF DESIGN TECHNOLOGIES: THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE POSITION OF A STUDENT

O. Litvinova

The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of information systems and technologies in education, national research Saratov state University named after N. G.

Chernyshevsky;

e-mail: olga.zolotuhina@mail.ru

N. Zolotukhina

Teacher of Informatics, MBOU "Secondary school № 32 with in-depth study of individual subjects" Engels;

e-mail: ovchinnikova-nat@inbox.ru

Abstract. The article deals with the application of the project methodology as a diagnostic and correctional tool for the development of educational subjective orientation of the student's learning process. The paper presents the analysis of the participation of Junior and senior classes of educational institutions of a city of Engels in the implementation of the project "As I drew krakozyabry". The features of the simulation image of a fictional character in pupils of elementary grades and high school students as a way of evaluating their own learning activities.

Key words: project technology, educational activity, subject position, Junior schoolchildren, high school students.

Современный образовательный процесс строится с опорой на федеральный государственный образовательный стандарт, введение которого привело к пересмотру процесса обучения на каждом уровне освоения школьной программы, главной целью которого является формирование личности ребенка.

На процесс развития и формирования личности ребенка несомненное влияние оказывает учебная деятельность, в процессе освоения которой происходит постепенное изменение отношения учащихся к действительности. Посредством решения учебных задач, происходит развитие и совершенствование личности ребенка: ребенок становится субъектом образовательного процесса – автором и корректором собственной учебной деятельности.

Показателями освоения учебной деятельности являются требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу. Среди таких требований особо выделяются личностные, диагностика которых – предмет работы не только педагогов, но и психологов.

На сегодняшний день можно считать достаточно обоснованными положения о существовании разнообразных связей личности ребенка с его индивидуальным опытом, проявляемым в том числе и в процессе рисования. Данное положение является опорой многих методик, в основу которых положен рисунок («Рисунок человека», «Дом - Дерево – Человек» и т.д.). Наиболее привлекательной оказалась с точки зрения диагностики личности учащегося как субъекта учебной деятельности, проектная методика «Как я рисовал кракозябликов» [Морозова, Макарова 2018: 12; Морозова и др. 2018: 111].

Проективная методика «Как я рисовал кракозябликов» позволяет выполнить анализ рисунка учащегося по общей схеме для подобных методик: информация, содержащаяся в рисунке, фактически переносится на личность рисовавшего в качестве его описания (методика «Рисунок несуществующего животного» автор Духаревич М.З.). Данный подход позволяет при интерпретации выделить формальный (семантика расположения в пространстве, графологические признаки) и содержательный (отдельные части фигуры рисунка, его опорная часть, необычные детали, название и проч.) анализ рисунка учащегося. Также применима в данной методике и цветодиагностика (при условии выбора цветового решения рисунка). Кроме того, данная методика позволяет увидеть процесс формирования субъектной позиции школьника.

В течение 3 четверти 2017-2018 учебного года была организована работа школьников 5 и 10 классов (МБОУ СОШ № 32 г. Энгельса Саратовской области, 64 учащихся) по реализации проекта «Как я рисовала кракозябликов». Реализация методики включала следующие этапы: постановка проблемы, индивидуальные предложения решения проблемы учащимися, открытие нового способа действия в ходе обсуждения созданных образов с учетом выделенных

параметров, коллективное решение проблемы и контроль овладения новым способом действия в ходе решения частных задач.

Этап постановки проблемы является общим для всех, подробно описан в самом тексте методики [Морозова и др. 2018: 116]. На втором этапе возникает, собственно, сам материал диагностики – рисунки учащихся. Происходит их персонификация.

Наиболее интересным оказался третий этап, который включал в себя интерпретацию по трем параметрам. Первый параметр: каковы заявленные сущности взаимодействия ребенка со сказочным персонажем. Среди учащихся 5 классов анализ рисунков показал, что 96% детей готовы к мирному сосуществованию с созданным образом: Сластина (всех угощает), Котобрык (кот-волшебник), Веселушка (всех веселит), Спортик (любит спорт и играть в футбол), Гулянин (тот, кто любит природу и гулять) и т.д. Еще 4 % выразили двойственность образа героя: Разгильдяйки (сделать добрый бардак), Лол (большой и добрый монстр, но его все боятся из-за внешности), Дики-Рики-Ники (умный-сильный-вредный) и т.д.



Рисунок 1. Примеры работ учащихся 5 класса

Среди учащихся 10 классов анализ показал присутствие на рисунке 98% учащихся противоположных героев одновременно, что характерно для учащихся данного возраста. Так рядом с Рембером (черный паук уныния) живет Хоуп (цветок, который дарит надежду на лучшее), Зю (олицетворяет обиду и страх) дразнит Лию (девочка-счастье и доброта), Амебы Добра и Преданности плавают вместе с Амебами Вспыльчивости и Лени и т.д. Даже если на рисунке присутствует одна фигура (ВКубе), то учащийся отмечает у нее наличие нескольких граней, являющихся противоположностями. 2% показывают

полностью отрицательных героев: например, Зяблик (он же «обделенный воин»).

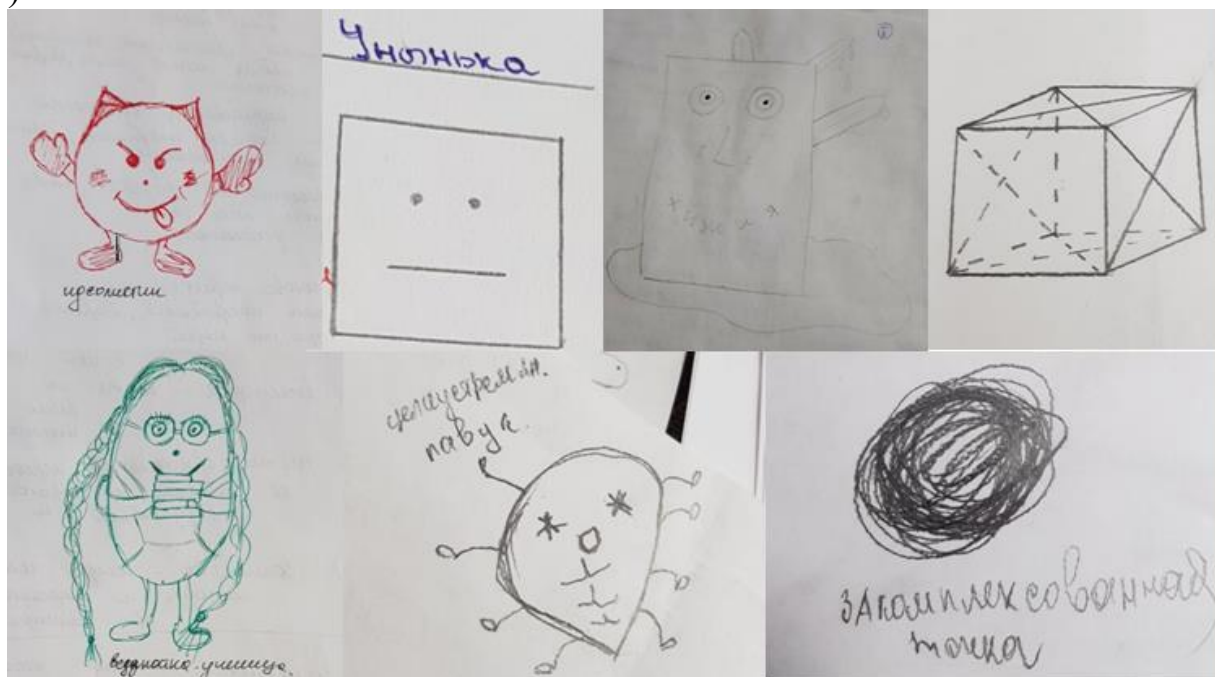


Рисунок 2. Примеры работ старшеклассников

Второй параметр – включение ребенка в определенную сферу деятельности (бытовая, учебная, игровая, сказочная). Анализ работ учащихся 5 класса показал, что большая часть учащихся (33%) активно включены в спортивно-игровую деятельность. Данные совпали с личностями учащихся, которые оказались активными участниками спортивных секций. Равное количество детей подсознательно рисуют героев – активных участников сказочной и бытовой деятельности. И лишь 17% от всех участников исследования создали героя, который воплощает его включенность в учебную деятельность.

Деятельность, 5 класс

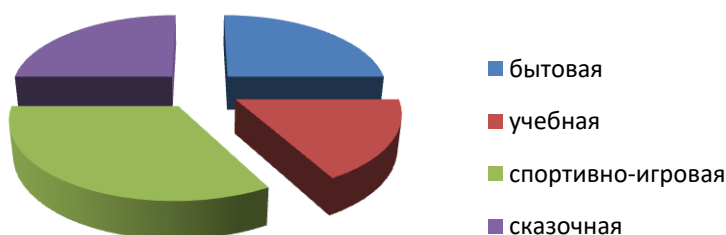


Рисунок 3. Диаграмма, показывающая включение пятиклассников в определенную сферу деятельности (бытовая, учебная, игровая, сказочная)

При анализе работ учащихся 10 классов отмечается наличие неразрывной связи «эмоция-деятельность»: «добрый» герой противопоставит «злому» в определенном виде деятельности. Так, меньший интерес представляют для учащихся данной возрастной категории игровая и сказочная деятельность;

максимальное включение в бытовую деятельность (36% учащихся). Интерес представляет группа, которая предпочла учебную деятельность – фактически вся она связана со сдачей государственного экзамена или дальнейшим получением образования. Отметим, что учащиеся, которые изобразили полностью отрицательных героев – также находятся в данной подгруппе, то есть их герои являются участниками учебной деятельности (будет учиться на патологоанатома, замаскируется и поступит в лучшее учебное заведение и т.д.).

Деятельность, 10 класс

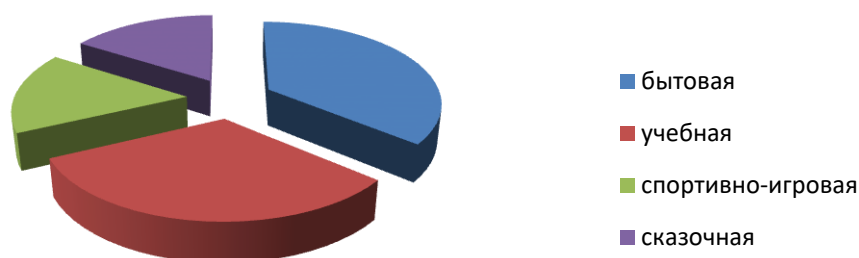


Рисунок 4. Диаграмма, показывающая включение старшеклассников в определенную сферу деятельности (бытовая, учебная, игровая, сказочная)

Третий параметр выражает то, в каких отношениях ребенок находится со сказочным героем, как разрешает конфликты.

Среди учащихся 5 классов доминантой в отношениях выступает дружба: учащиеся выделяют основные параметры взаимодействия, дают им положительную характеристику («Игруля простой и не самый умный, но он добрый, поэтому с ним все дружат»). «Спортник играет в футбол – он хороший командный игрок и капитан, у него много друзей» и т.д.).

Отношения ребенка с героем, 5 класс

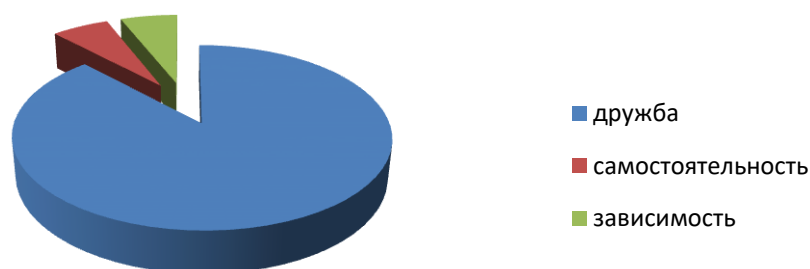


Рисунок 5. Диаграмма, иллюстрирующая распределение отношения пятиклассников к созданным героям

Более развернутые ответы об отношениях между героями наблюдается в группе учащихся 10 классов: «...запретили есть сладкое, он сделает так, чтобы остальные страдали от диабета»; «Иида Тенья любит помогать другим, хорошо разбирается в компьютерах и телефонах, а остальные этим пользуются» и т.д. Анализ показал, что партнерские отношения свойственны 6% аудитории,

дружба – 6%, самостоятельность – 12%, зависимость – 36%, противопоставление – 38%.

Отношение ребенка с героем, 10 класс

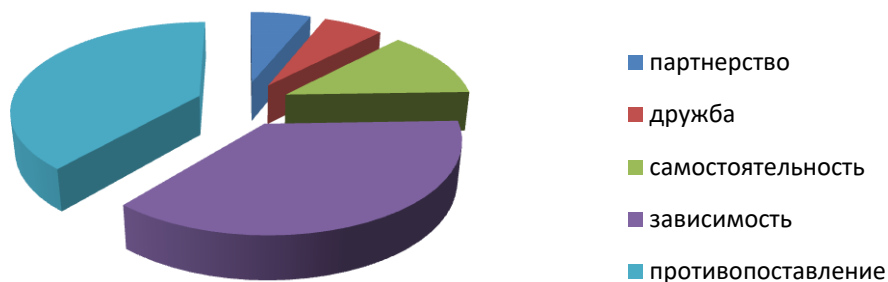


Рисунок 6. Диаграмма, иллюстрирующая распределение отношения старшеклассников к созданным героям

4) Коллективное решение проблемы. Коллективное обсуждение проблемы («Зачем мы учимся?») дало ожидаемые результаты в 10 классе – ответы были сконцентрированы вокруг сдачи экзаменов, ожиданий будущих успехов, связанных с поступлением в престижное учебное заведение. Треть опрошенных отвечала с учетом собственной позиции по отношению к остальным объектам учебного процесса: стать лучше, быть достойным выпускником, гордостью родителей и проч. При ответах на вопросы две трети учащихся не просто выражали свое мнение, но и аргументировали его: что нужно сделать, чтобы добиться предполагаемых результатов, почему именно мною будут гордиться родители, почему именно я заслуживаю поступления в престижное учебное заведение.

Среди опроса учащихся пятых классов выводы не столь однозначны. Среди имеющихся ответов наиболее распространенные касались темы общения (с друзьями, с одноклассниками...) и, собственно, учебной деятельности: чтоб добиться успехов, узнать как можно больше, определиться с профилем обучения и дальнейших интересов в жизни и т.д. Отметим, что при обсуждении у данной категории учащихся в наличии были лозунговые высказывания, а просьба раскрыть свой ответ сводилась к эмоциональному отзыву. Единицы – 6% от всего количества – сумели выразить при ответах собственную позицию в отношениях с одноклассниками: что нужно делать, чтобы стать лучшим другом, чтобы с тобой хотели общаться; и как эффективно организовать свою учебную деятельность.

5) Контроль овладения новым способом действия в ходе решения частных задач. Педагог организует взаимодействие учащихся в рамках внеурочной деятельности, предлагает выбрать лично значимую для ребенка деятельность на основе выбора, общения, осмысления всего происходящего в школьной жизни.

Отметим, что в подобную работу по моделированию сказочного героя две трети пятиклассников выполнили без учета предыдущего опыта по созданию героев: то есть ими были созданы абсолютно новые герои, имеющие

положительный характер взаимодействия, позитивный настрой. Большинство героев или получили позитивные имена, или на это указывало наличие уменьшительно-ласкательных частиц (Милашка, Мистер Рональд – сокращенно от Рональдо, любит спорт и футбол, ЛиЛу, Очаровашкинс и проч.).

Созданные старшеклассниками образы отличались тем, что герои, в большинстве своем, оставались прежними, преобразования коснулись уточнения их функционала и способов взаимодействия, которые в большей степени стали направленными на различные сферы деятельности личности учащегося, а не только его эмоциональной составляющей.

Проделанная работа позволяет не только увидеть психолого-педагогический портрет личности учащегося педагогу, но и помогает самому ребенку стать активным участником процесса анализа, осмысливая и преобразуя свой опыт деятельности, в том числе и учебной.

Библиографический список

Морозова Е.Е., Макарова Л.Н. Развитие субъектной позиции младшего школьника // Начальная школа. 2018. № 6. С. 10-15.

Морозова Е.Е., Тотфалушина Л.А., Макарова Л.Н., Т.В. Никешина, Филинюк Е.А., Чурикова О.В., Мельник Е.Г., Шишаева Т.В., Карпенко И.В. Формирование исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру средствами экологического проектирования. Учебное пособие для педагогов дошкольного и начального образования. Саратов. Изд. Амирит, 2018. 153 с.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ

Екатерина Александровна Путилина

учитель русского языка и литературы, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа поселка Трудовик Питерского района Саратовской области»

e-mail: Kaleval84@bk.ru

В статье исследовалась роль художественных произведений в формировании финансовой грамотности на уроках литературы в средних классах общеобразовательных школ. Был проведен количественный анализ произведений, затрагивающих тему финансовых отношений, и рассмотрены сюжеты художественных произведений, отражающих актуальные экономические процессы.

Ключевые слова: художественная литература, воспитание, урок, учитель, финансовая грамотность, экономические процессы, инвестиции.

THE ROLE OF ARTISTIC LITERATURE IN THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF TRAINING MEDIUM CLASSES

E.Putilina

Russian language and literature teacher

Municipal educational institution "Secondary school of the village Trudovik, Pitersky district, Saratov region"

Abstract. The article explored the role of works of art in the formation of financial literacy in literature classes in middle classes of secondary schools. A quantitative analysis of works affecting the theme of financial relations was carried out and the plots of works of art reflecting current economic processes were reviewed.

Key words: fiction, education, lesson, teacher, financial literacy, economic processes, investment.

В настоящее время трудно переоценить роль чтения художественной литературы в духовном пространстве современного человека. Гармонично развитой становится та личность, которая с детства приобщена к величайшему богатству духовного мира, созданному трудом и талантов великих писателей и поэтов. Именно поэтому художественная литература обладает очень важной воспитательной функцией.

С этим нельзя не согласиться. Читая художественный текст, мы погружаемся в мир звуков, вкусов, запахов, красок, тактильных ощущений, образов и эмоций. Так литература на чувства и на сознание человека. Главный принцип влияния художественной литературы на ребенка состоит в том, что уроки духовности, морали не преподносятся в готовом назидательном виде, а переживаются вместе с литературным героем. Особенно важно такое воспитание в среднем школьном возрасте, когда ребенок активно осваивает социальное пространство и переходит на новый подростковый этап.

Действительно, вся художественная литература, изучаемая в школе в средних классах направлена на формирование важных личностных качеств: уважение, дружба, искренность, благородство, патриотизм, любовь к труду и многое другое. Но в программах изучения данных произведений нет ни одной темы или раздела, изучающего финансовые отношения героев произведений, а это было бы очень полезно в настоящее время.

Анализ содержания программ по литературе УМК Коровиной В.Я. показал, что доля произведений, затрагивающих тему денег изменяется от 12% в 5 классе до 25% в 9 классе от общего количества, то есть каждое четвертое произведение [Коровина 2016: 95].

В 5 классе ярким примером произведения на тему финансовых отношений является повесть В.Г. Короленко «В дурном обществе» Важной темой этого произведения является дружба. Но при этом стоит отметить, что дружат герои разного социального статуса. Один мальчик — сын состоятельного горожанина, судьи, другой — бездомный сирота. Тем самым их пример демонстрирует, что социальный статус не может стать основой для дружбы. Иначе такие отношения искренними не являются. Ребенок должен понимать, что купить дружбу нельзя, она проверяется поступками.

В шестом классе произведений о финансовых законах и принципах становится больше. Наиболее яркие из них: А.С. Пушкин «Дубровский», В. П. Астафьев «Конь с розовой гривой», А.И. Куприн «Чудесный доктор», В.Г. Распутин «Уроки французского» и др.

Каждый из них затрагивает определенные стороны финансовых отношений. Так, в повести Пушкина «Дубровский» одна из сюжетных линий

связана с тяжбой Троекурова и Дубровского за имение. Проецируя ситуацию на современное делопроизводство, можно утверждать: как и во времена классика, так и сейчас, наличие оформленных прав собственности играет ключевую роль в судебном споре вокруг объекта недвижимости. Квартира, дача, участок земли или целое родовое поместье могут быть отняты у владельца, если он вовремя не оформил или утратил важные документы.

Рассорившись с Андреем Гавриловичем Дубровским, Кирила Петрович Троекуров поставил задачу судебному заседателю Шабашкину отнять у бывшего друга имение Кистеневку. У истца есть комплект документов, подтверждающих права на имение его отца, Петра Ефимовича Троекурова. У ответчика же на руках нет никаких правоустанавливающих документов — то есть документов, подтверждающих, что имение было передано его отцу Гавриле Евграфовичу на законных основаниях. Уповав лишь на справедливость, пренебрегая буквой закона, Дубровский стал жертвой собственного правового нигилизма.

Истец Троекуров включил административный ресурс, «дожал» дело в свою пользу и захватил объект недвижимости. Заседатель с говорящей фамилией Шабашкин явно подыграл истцу. Суд не вник в существо дела и рассмотрел его исключительно с формальной стороны.

В России XIX века при переходе прав на недвижимость совершались «акты укрепления», или «крепостные акты»: договоры на недвижимость (купчие, закладные, дарственные) регистрировались «у крепостных дел» — так назывались специальные конторы при судах [Маркин 2017: 350]. Утрата Дубровским документов на имение стала решающим обстоятельством в деле о захвате этого объекта недвижимости.

А между тем у Дубровского оставался шанс повернуть дело в свою пользу — он мог хотя бы запросить выписку из записей крепостных дел. Да и сам суд мог истребовать книгу записей для рассмотрения в рамках дела. Однако самой книги записей никто не нашел.

Дубровский понадеялся на справедливость. Он верил, что правда на его стороне и никто не может ее оспорить. Однако в жизни закон и справедливость далеко не всегда синонимы. Шабашкин одолел Дубровского юридическим оружием, играя на своем поле. Сделать это было совсем нетрудно: у Дубровского элементарно не было никакого документального подтверждения прав собственности. Более того, после получения судебного запроса он даже не попытался вникнуть в суть дела и оформить необходимые документы.

Главный вывод из этой истории таков. Закон не всегда тождествен справедливости, что показала история непрактичного помещика. Финансовые отношения требуют точного документального подтверждения, все должно быть оформлено в порядке, установленным законом. Иначе можно потерять свое имущество. Правило, которое сформулировал Пушкин очень простое, но неукоснительное: документы, подтверждающие право собственности на недвижимое имущество, должны быть в порядке, а при их утрате — максимально быстро восстановлены.

Седьмой класс дает ребятам возможность понять, что долгосрочные цели и их финансирование могут стать залогом успешной жизни. Так в рассказе А.П. Платонова «Юшка» главный герой, подрабатывая в кузнице, откладывал свои скудные сбережения на учебу одной бедной девочке. Та, повзрослев, стала хорошим доктором, уважаемым человеком в городе. Важность этой цели для самого героя можно понять, ведь он был болен чахоткой, но продолжал работать в тяжелых условиях кузницы.

В художественной литературе немало героев, в жизни которых деньги играют не последнюю роль. Например, Хлестаков, главный герой бессмертной комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», изучаемой в 8 классе, каждый месяц получает от батюшки определенную сумму, а как он ими распоряжается, рассказывает его слуга Осип: «..батюшка пришлет денежки, чем бы их попридержать — и куды!.. пошел кутить: ездит на извозчике, каждый день ты доставай в кятр билет, а там через неделю, глядь — и посылает на толкучий продавать новый фрак. Иной раз все до последней рубашки спустит, так что на нем всего останется сертучишка да шинелишка... Ей-Богу, правда! И сукно такое важное, аглицкое! рублей полтора ему один фрак станет, а на рынке спустит рублей за двадцать; а о брюках и говорить нечего — нипочем идут. А отчего? — оттого, что делом не занимается: вместо того чтобы в должность, а он идет гулять по прешпекту, в картишки играет».

Как видим, имеющихся средств герою вполне хватило бы на безбедное существование, а при определенном усердии он мог бы добиться в жизни карьерного роста, достатка, но он, получив деньги, тут же тратит их на развлечения, дорогую одежду, вкусную еду, проигрывает в карты. Когда же деньги заканчиваются, продает последние штаны. Поведение героя объясняется тем, что он пустой человек, у него нет никакой цели в жизни. Кроме развлечений, его ничто не интересует. Деньги для него не добро и не зло, просто бумажки, помогающие прожигать жизнь.

Герой мечтает: «А хорошо бы, черт побери, приехать домой в карете, подкатить этаким чертом», но бездействует, не задумывается о том, как поправить свое материальное положение. И даже когда ему улыбнулась удача: чиновники уездного города приняли его за ревизора и осыпали деньгами, он решил, что непременно должен играть в карты на них.

В современном мире встречается немало таких людей: наследство, большой выигрыш неожиданно сваливаются им на голову, но они не умеют разумно тратить, управлять своими деньгами, а потому вскоре лишаются всего и остаются у разбитого корыта [Маркин 2017: 351].

В девятом классе Н.В. Гоголь продолжает развивать тему финансов и отношения людей к деньгам. Герой поэмы «Мертвые души», Плюшкин относится к деньгам по-другому: он жаден до безобразия, каждая копейка у него на счету, но можно ли назвать его благополучным человеком?

Ведь и он был когда-то хорошим помещиком, «сосед заезжал к нему пообедать, слушать и учиться у него хозяйству и мудрой скупости». К тому же, Плюшкин был опытный коммерсант, умело руководил своим большим

поместьем, в доме всегда было много гостей. Но к старости накопление денег стало для него целью, при этом он полностью исключил затраты, что не может быть залогом нормальных финансовых отношений. Затраты нужны для повышения качества своей жизни, иначе зачем тогда деньги вообще? Он складировал и добро, и всякий хлам, не тратит ни гроша, голодает сам, доводит до нищеты своих детей, не говоря уж о крепостных крестьянах [Лукашев 2019]. Деньги не приносят ему никакого дохода, он не использует их возможностей, не живет сам и не дает жить другим, это «мертвые деньги», и самого героя можно назвать мертвым, потому что то, как он живет, назвать жизнью нельзя. Излишняя скупость, доходящая до абсурда, недалковидность, боязнь продешевить, нежелание пустить деньги в оборот приводят его к краху.

Страсть к обогащению была и у другого героя. Чичиков также страстно желал обогатиться. Но Чичиков не добился того, к чему так стремился, так как он, в отличие от Плюшкина, постоянно шел против закона: то разработал систему взяток, то наладил отношения с контрабандистами, то развернул аферу с мертвыми душами. Он постоянно нарушал одно из правил финансиста: нельзя вступать в опасные предприятия и сделки, дабы не потерять свои деньги. В бизнесе нужно быть честным. Однако поражает то, что каждый раз, когда его дело терпело крах, и он лишался нажитого, стремление к цели в нем не угасало. Чичиков с поразительным упорством все начинает сначала.

Павел Иванович Чичиков, хоть и аферист, но интересный человек. Умирая, отец сказал ему: «Береги и копи копейку: эта вещь надежнее всего на свете. Товарищ или приятель тебя надует и в беде первый тебя выдаст, а копейка не выдаст, в какой бы беде ты ни был. Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой». Изречение отца можно сопоставить с народной мудростью «Копейка рубль бережет». И герой начал приумножать свою копейку. Конечно, многие его поступки можно назвать аморальными, однако «из данной отцом полтины он не издержал ни копейки, напротив — в тот же год уже сделал к ней приращения, показав оборотливость почти необыкновенную».

В заключение следует отметить, что в художественных произведениях можно обнаружить описания многочисленных экономических процессов, которые переживают литературные герои. На примере художественных произведений, изучаемых в 5-9 классах средних общеобразовательных школ, можно отметить, что помимо литературоведческого анализа художественного текста можно проводить и финансово-экономический анализ. В рассмотренных примерах персонажи реализуют те или иные типовые модели финансового поведения, описывают или воплощают в жизнь свои финансовые стратегии и даже просто совершают отдельные поступки, которые можно трактовать как успешные или ошибочные с точки зрения базовых принципов, установок и понятий финансовой грамотности. Таким образом, чтобы стать успешным человеком в будущем, можно изучать не только специальные экономические дисциплины, но и художественную литературу.

Библиографический список

Лукашев О. Деньги и их роль в жизни героев Н.В. Гоголя и в современном мире по произведениям Н.В. Гоголя «Ревизор» и «Мертвые души» [Электронный ресурс]. URL: <http://литфин.рф/conf/articles/esse-dengi-i-ikh-rol-v-zhizni-geroev-n-v-gogolya-i-v-sovremennom-mire-po-proizvedeniyam-n-v-gogolya/> (дата обращения: 21.01.2019).

Маркин А.Е. Экономическое воспитание в школе // Молодой ученый. 2017. № 8. С. 349–351.

Программа общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы / под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2016. 275 с.

Рабочая программа по литературе (предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной). 5-9 классы / сост. В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева. М.: Просвещение, 2016. 354с.

Хрестоматия по литературе. Для 5-9-х классов. М.: Детская книга, 2015. 576 с.

ШКОЛЬНАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА

Елена Евгеньевна Морозова

д.б.н., доцент, зав. кафедрой начального естественно-математического образования факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: moroz@san.ru

Татьяна Владимировна Никешина

учитель начальных классов МОУ СОШ № 60 г. Саратова;

e-mail: tnikeshina@mail.ru

Аннотация. В работе раскрываются возможности организации экологической деятельности младших школьников в ходе реализации технологии «школьная экологическая газета». Приводится опыт работы учащихся и педагогов МОУ СОШ № 60 г. Саратова по выпуску школьной экологической газеты «Зеленый колокол». Обсуждается необходимость организации систематической работы по выявлению возможностей образовательного пространства региона в духовно-нравственном и экологическом развитии дошкольников и школьников.

Ключевые слова: образовательное пространство, технология «школьная экологическая газета», начальное образование

ECOLOGICAL SCHOOL NEWSPAPER AS A RESEARCH TECHNIQUE EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

E. Morozova

doctor of biology sciences, docent, professor of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnosics of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G. Chernyshevsky

e-mail: moroz@san.ru

T. Nikeshina

primary school teacher of the Saratov school № 60

tnikeshina@mail.ru

Abstract. the paper reveals the possibilities of organizing environmental activities of younger students in the implementation of the technology "School ecological newspaper". The experience of students and teachers of the Saratov school № 60 on the release of the school environmental newspaper "Green bell" is presented. The necessity of the organization of systematic work on identification of opportunities of the region educational space in the moral and ecological development of preschool children and school students is discussed.

Key words: educational space, technology "school ecological newspaper" primary education.

Технология «Школьная экологическая газета» - важный инструмент сближения школьников, педагогов, родителей и научного сообщества с целью решения важных задач: формирование образа Саратовского региона, обладающего экологическим, экономическим и социокультурным потенциалом; формирование ценностного отношения у подрастающего поколения к природе родного края; развития коммуникативных навыков школьников; привлечение их к активному участию в решении экологических проблем региона; выявление положительных экологических традиций с целью совершенствования эколого-развивающей среды школы и образовательного пространства региона; развитие проектных технологий комплексной оценки функционального состояния городских и природных территорий области; расширение творческих контактов между образовательными коллективами; обмен опытом работы в области пропаганды экологических знаний в системе непрерывного экологического образования населения Саратовского региона; укрепление связей с общественными, государственными природоохранными учреждениями и предприятиями, промышленными структурами региона; создание системы содействия решению экологических проблем Саратовской области.

Залог успеха решения поставленных задач в том что, школьная экологическая газета должна быть социально ориентированным изданием, работающем по принципу «про это интересно писать автору» и «про это интересно читать читателю». Приведем пример организации экологообразовательной деятельности младших школьников средствами внедрения технологии «Школьная экологическая газета». Так, педагоги и учащиеся МОУ СОШ № 60 г. Саратова имеют опыт выпуска школьной газеты «Солнечные вести» с 25 декабря 2008 года. Газета зарегистрирована в Москве в 2009 году. Выходит тиражом 60 экземпляров и распространяется бесплатно. Корреспондентом «Солнечных вестей» может стать любой ученик, родитель или учитель школы. Девиз школьной газеты – «Наша школа даёт шанс каждому стать звездой!»

В 2016 году учащиеся младших классов (2а класса) приняли участие в конкурсе Министерства природных ресурсов и экологии Саратовской области «Лес своими руками: за лесными семенами [Морозова, Никешина, Кузьмина 2017; Морозова и др. 2018]. Ребятам очень хотелось рассказать о своих достижениях в конкурсе школьному сообществу. Школьники долго обсуждали, как же это сделать. Было высказано несколько предложений: подготовить статью в школьную газету «Солнечные вести»; провести внеклассное

мероприятие и пригласить учеников других классов; выпустить свою стенгазету. Ребята размышляли: «В школе работает экологический пресс-центр, где размещается тематическая информация, в создании которой принимают участие все ученики начальных классов. Но так мы распространяем информацию только в стенах своей школы. Нам хочется, чтобы о важности данного конкурса и других наших мероприятий узнали ребята из разных школ нашей области. Кроме того в школе есть старшие товарищи, к кому можно обратиться за помощью по вопросам организации школьной газеты, они нас поддержат!». Так родилась идея о выпуске школьной экологической газеты, которую легко тиражировать (используется формат А4) и распространять в образовательном пространстве нашего региона.

Перед тем как приступить к выпуску первого номера газеты, в классе был проведён опрос, в котором приняли участие 25 учеников. На вопрос (Нужна ли нам экологическая газета?) все школьники дали положительный ответ. На вопрос (Зачем выпускать экологическую газету?) были получены интересные ответы: «чтобы больше знать о проблемах экологии; привлечь внимание других людей к экологическим проблемам; сохранить планету зеленой; нравится работать с друзьями». Отвечая на вопрос (Какие рубрики будут в нашей газете?), ребята отметили разные направления работы: поиск интересных фактов о природе; обсуждение научно-популярных статей; создание рисунков, стихов, сказок, ребусов, кроссвордов, загадок; размещение информации о предстоящих конкурсах и акциях, итогах; работа с календарем памятных дат (День Земли, День экологии и др.).

Дальнейшая работа велась на заседаниях редколлегии с учетом несколько направлений: определение названия газеты; знакомство со структурой детской газеты; создание макета; определение основных разделов и рубрик; распределение ролей между участниками редакционной коллегии и корреспондентами. Ребята много спорили, методом «мозгового штурма» из множества предложенных было определено название газеты «Зелёный колокол». Школьники не смогли обойтись без слова «Зеленый», так как это символ жизни на планете.

Начался активный сбор материала, написание статей, выполнение рисунков, творческих заданий. При подготовке материалов использовались различные источники информации - книги, энциклопедии, интернет-ресурсы, научные публикации и др. Для ребят активных, любознательных школьная газета – это своеобразный генератор идей, творческих поисков. Ребята освоили различные жанры написания статей, научились соблюдать баланс текста и иллюстраций, осмыслили использование конструктивного подхода к изложению материала, отдали предпочтение выбору информации с позитивной окраской.

Школьники решили сделать каждую газету тематической: «Зимующие птицы в нашем городе»; «Парки и скверы города Саратова»; «Домашние питомцы»; «Скажем мусору - нет!»; «Мои каникулы на природе»; «Фестиваль экологических театров» и др. Первый выпуск газеты был посвящен работе

ребят в рамках конкурса «Лес своими руками: за лесными семенами». На первой странице газеты размещена центральная статья (информационная), в ней объясняются задачи конкурса, подводятся итоги работы, приводятся интересные научные сведения о растениях, о значимости сбора желудей для охраны дубов Саратовской области. В газеты напечатано стихотворение ученицы о ценности растений (дубов) в жизни человека и природы. Вторая страница газеты – развлекательная. Здесь размещены рисунки детей, ребусы, задания и загадки, соответствующие теме данного выпуска, представлены стихи собственного сочинения педагогов, участвующих в проекте. В конце выпуска газеты сообщается тема следующего номера.

Ребята работают над проектом в течение одного года, в ближайшее время выйдет одиннадцатый выпуск школьной экологической газеты. Этой работой гордится вся школа. Корреспондентами газеты стали воспитанники других образовательных организаций нашего города и области. Считаем, что цель данного проекта – формирование гражданской, нравственной позиции школьников в рамках экологической исследовательской деятельности. Нельзя изучать экологию, писать статьи и не принимать активного участия в реальной природоохранной деятельности. Можно сделать вывод, что экологическая газета для учеников – это отличная возможность реализовать свои творческие способности, это – место для самовыражения тех, кому есть, что сказать окружающим. Кропотливо работают маленькие, но такие искренние поэты, писатели, художники, авторы статей... Газета объединяет ребят, неравнодушных к экологическим проблемам, это опыт работы в дружной команде. Участие в выпуске газеты оттачивает знания и в сфере пользования компьютера. Расширился круг интересов ребят, забот, поисков, сомнений и открытий, составляется своеобразная школьная летопись жизни нашей школы, города, региона, планеты.

Важной частью деятельности школьного коллектива становятся систематическая работа по выявлению возможностей образовательного пространства города и региона в духовно-нравственном и экологическом развитии дошкольников и школьников. Однако ребятам и педагогам еще многое предстоит сделать. Грамотная организация работы в ходе реализации технологии «Школьная экологическая газета» позволит привлечь при подготовке материалов к изданию и сборе информации об экологическом состоянии территорий города и области большое количество учащихся из различных образовательных организаций. В этом случае, необходимо, чтобы координация их работы осуществлялась под руководством специалистов, представителей научной общественности, имеющих опыт природоохранной деятельности. Тогда одним из важных направлений работы школьных коллективов становится обеспечение оперативной обратной связи в решении региональных экологических проблем (Морозова, Опарин, Исаева, 2017).

Библиографический список

Морозова Е.Е., Исаева О.А., Волков Ю.В., Никешина Т.В., Макарова Л.Н. Экологический проект «Тайны городского парка» (или секрет губернатора А.Д. Панчулидзева). Часть 2. Учебное пособие для учащихся образовательных учреждений. Саратов: ИЦ «Наука», 2018. 100 с.

Морозова Е.Е., Никешина Т.В., Кузьмина Н.А. Экопроект «Лес своими руками». Часть 1. «За лесными семенами». Учебное пособие для учащихся начальной и основной школы. Саратов: ИЦ «Наука», 2017. 64 с.

Морозова Е.Е., Опарин М.Л., Исаева О.А. Экологообразовательный проект «Живая карта Земли Саратовской». Учебное пособие для учащихся школы. Саратов: ИЦ «Наука», 2017. 90 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «МИР КОМНАТНЫХ РАСТЕНИЙ»

Елена Евгеньевна Морозова

д.б.н., доцент, зав. кафедрой начального естественно-математического образования факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: moroz@san.ru

Ольга Александровна Исаева

к.б.н., доцент, доцент кафедры начального естественно-математического образования факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: olgaisaeva08@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема готовности студентов педвуза к решению профессиональных задач в ходе реализации проекта «Мир комнатных растений». Отмечается необходимость осмысления будущими педагогами возможностей взаимодействия с комнатными растениями для развития личности ребенка.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студенты, экологический проект, комнатные растения

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS THE UNIVERSITY IN THE PROJECT "THE WORLD OF HOUSEPLANTS"

E. Morozova

doctor of biology sciences, docent, head of Department of natural and mathematical education of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov state University named N. G. Chernyshevsky,
e-mail: moroz@san.ru

O. Isaeva

candidate of biology sciences, docent, associate Professor of Department of natural and mathematical education of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov state University named N. G. Chernyshevsky,
e-mail: olgaisaeva08@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of the readiness of students of pedagogical University to solve professional problems in the project "World of houseplants". A need for future teachers to understand the possibilities of interaction with houseplants for the development of the child's personality was noted.

Key words: professional competences, students, ecological project, houseplants.

В условиях реформирования современного высшего образования, перехода на профессиональный стандарт педагога, составленный с учетом новых общественных запросов, актуальными становятся вопросы разработки диагностических критериев их достижения. Профессиональные компетенции педагогов, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессионального стандарта педагога (источник: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga>), включая различные трудовые действия педагога. Стандарт необходимо рассматривать как ориентир педагогической деятельности, способствовать его совершенствованию, чтобы более качественно подходить к обучению и воспитанию подрастающего поколения. В этой связи наше внимание привлекла проблема готовности студентов педвуза к постановке воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера. Отметим пути решения данной проблемы в ходе реализации проекта «Мир комнатных растений» в рамках практических занятий по курсу «Основы экологической культуры».

Проект «Мир комнатных растений» подготовлен педагогами нашей кафедры [Морозова, Исаева 2010; Морозова и др. 2010; Морозова, Федорова, Золотухина 2011]. Он способствует формированию у школьников и студентов представлений о взаимосвязях в природных и социокультурных системах, обеспечивает становление ценностного отношения к растениям и приобретения опыта экологически грамотного размещения комнатных растений в классной комнате. В ходе реализации проекта создается коллекция творческих и исследовательских работ учащихся «Письмо зеленому другу».

Особенность методической работы со студентами педвуза в рамках данного проекта в том, что одновременно рассматриваются два важных внутренне взаимосвязанных понятия: окружающий мир (мир комнатных растений) и педагог - исследователь (как человек, который способствует получению новых знаний, ценностных представлений в психолого-педагогической деятельности).

Важным направлением работы в рамках данного проекта является развитие ценностного отношения студентов к комнатным растениям и осознание значимости профессиональных компетенций. Студентам были предложены задания: 1. Дайте определение понятию «растение»? 2. Почему комнатные растения, несмотря на наступление зимы, по-прежнему остаются зелёными и даже цветут? 3. Приведите примеры комнатных растений, относящихся к разным группам. 4. Продолжите фразу «Комнатные растения – источник ...». 5. Сочините сказку о комнатных растениях. 6. Назовите литературные произведения (загадки, стихи, сказки, поговорки, рассказ, песни) о растениях. 7. Уезжая на отдых, дома остаются комнатные растения, как вы поступите? 8. Рассмотрите комнатные растения в учебной аудитории. Все ли комнатные растения находятся в хорошем состоянии? 9. Какую специальность, связанную

с взаимодействием с комнатными растениями, Вам бы хотелось освоить: садовод, дизайнер, цветовод, эколог, озеленитель, флорист и др.?

Отвечая на первый вопрос, большинство студентов правильно отметили, что «Растения – это живые организмы, которые выделяют кислород, поглощают углекислый газ, имеют зелёную окраску, ведут прикрепленный образ жизни, питаются органическими веществами, которые сами создают, поглощая воду, соли, углекислый газ и солнечный свет». Встречались ответы, в которых отмечена роль растений в природе и жизни человека: «Растения – компоненты живой природы, носящие в себе практическую и эстетическую ценность»; «Растения вдохновляют меня каждый день, дают пищу и кислород»; «Растениям присущи процессы дыхания, питания, благодаря которому человечество дышит»; «Растения – зелёные друзья, выделяют кислород, необходимый для всего живого, и украшающие планету»; «Растения – это то, что нас окружает, они помогают людям, а люди обязаны помогать им в ответ, именно тогда жизнь на Земле станет лучше»; «Растения – это живые организмы, которые окружают человека везде, они заселяют всю планеты и делают нашу жизнь лучше, имеют зелёную окраску, прикрепленный образ жизни, имеют надземную и подземную часть, способны к дыханию, сами создают питательные вещества»; «Растения – это биологическое царство, включающее в себя мхи, папоротники, плауны, голосеменные и цветковые растения».

Обсуждая, почему комнатные растения всегда остаются зелёными и цветут, студенты отметили благоприятные условия жизни комнатных растений, указали, что за растениями ухаживают, поливают, рыхлят землю, сохраняют температуру, подходящие для растений; они родом из теплых стран, где нет холодной зимы, а дома всегда тепло, как на их родине.

Студенты привели примеры разных групп комнатных растений: красивоцветущие (орхидея фаленопсис, фиалка, азалия, гортензия, антуриум, примула, бальзамин, глоксиния, декабрист, герань, фуксия, спацифиллум). Среди декоративно-лиственных выделили диффенбахию, фикус, бегония, драцена, алоэ, герань. Привели примеры ампельных растений (бегония, петуния, плющ), папоротников (щитовник, орляк, «заячьи лапки», нефролепис, олений рог), растений из группы плодовые деревца (гранат, лимон; группы суккулентов: алоэ, кактусы, декабрист (зигокактус), шлюмбергия (кактус). Отметим, что не все учащиеся хорошо знают группы комнатных растений.

Будущие педагоги считают, что «Комнатные растения – это источник: красоты, здоровья, чистого воздуха, кислорода, хорошего настроения, вдохновения, доброты, эмоций, удовольствия, питания, жизни, духовного спокойствия, духовного умиротворения, чувств, лекарств, эстетического наслаждения, источник энергии, воздуха, здоровья и нормальной жизнедеятельности, свежести, уюта, очищения, счастья, положительной энергии, мудрости (т.к. при созерцании цветов многие философы создавали свои труды) и вдохновения, экологии, хобби, декор.

Сочиненные студентами сказки о комнатных растениях включали следующие тематические направления: 1. Растения-целители (сказки про Алоэ-

целителя; про врача по имени Алоэ; про Лекарственную Мятю; про Толстянку, которая спасла Рыцаря от ран; про то, как Фиалка помогла мальчику от кашля); 2. Красота растений (Фея-бабочка превратила цветок в прекрасную девушку Красавицу Азалию); 3. Дружба и общение (Роза-гордячка, осталась одна и погибла; маленький гадкий Кактусёнок ; Подсолнух и его дружная семья; дружба Кактуса и Орхидеи; про двух подружек Фиалку и Орхидею; Фикус и флокс – два лучших друга); 4. Бережное отношение к растениям (Кот Вася и мята; Герань-путешественница; Возвращение Розочки; Путешествие Фуксии; Неизвестный цветок; Бабушка, дедушка, внуки и любимица герань!).

Называя литературные произведения о растениях, студенты привели примеры: С. Аксаков «Аленький цветочек», В. Катаев «Цветик –семицветик», А.П. Чехов «Вишнёвый сад», И. Бунин «Антоновские яблоки», Р. Бредбери «Вино из одуванчиков», И.А. Гончаров «Обломов», Н. Голышевская «Зелёный ёжик», Г. Х. Андерсен «Снежная королева» и «Дюймовочка», Дэниэл Киз «Цветы для Элджернона», Джером Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи», Л.Н.Толстой «Война и мир», А. Платонов сказка-быль «Неизвестный цветок», Антуана Де Сент-Экзюпери «Маленький принц», М.М. Пришвин «Золотой луг», «Легенда про папоротник», Русская народная сказка «Гуси-лебеди» (яблоня), С. Я. Маршак «Двенадцать месяцев» (подснежники), А. Парошин «Гербарий», М. Ю. Лермонтов «Три пальмы» и «На севере диком стоит одиноко сосна», С.А. Есенин «Белая береза», А.Плещеев «Елка». Были названы песни: «Белые розы»; «Розовые розы»; «Желтые тюльпаны – вестники разлуки»; «Миллион алых роз»; «Ой, Вася – Василек ...»; «В лесу родилась ёлочка»; «Там, где клён шумит»; «Ландыши»; «Лютики»; «Черная роза»; «Ромашки»; «Ой цветёт калина»; «Незабудка»; «Отчего так в России березы шумят»; «Во поле берёзка стояла»; «В белую березу был тот клён влюблен»; «Одуванчики». Отмечены загадки об алоэ, полыни, хвойных растениях.

Обсуждая проблемную ситуацию (Уезжая на отдых, дома остаются комнатные растения, как вы поступите?), студенты рекомендовали оставить растения на попечение родственников, соседей, друзей. Некоторые учащиеся предлагали перед отъездом полить растения, поставить горшок с растением в таз с водой, налить воды в тарелочку под горшком. Отметим ответ: «У нас дома много растений (17 штук), если мы с мамой уезжаем, то к нам приходит бабушка. Мама пишет бабушке инструкцию, как ухаживать за комнатными растениями».

При оценке состояния растений в учебной комнате мнения студентов разделились. Многие студенты отметили, что большинство растений в хорошем состоянии, они зелёные и цветут. Некоторые высказали сомнения: «есть растения с завядшими желтыми листьями»; «есть растения со слишком сухой почвой»; «спацифиллум требует внимания, часть его листьев повреждена (желтеют и сохнут на концах)»; «драцене не хватает света, обильный полив»; «аглаонема, кротон имеют поврежденные листья»; «фикус, пальма, кактус требуют пересадки»; «у герани отгнивают листья» и др.

Отмечая специальность, связанную с взаимодействием с комнатными растениями, самыми распространёнными были ответы: флористом и дизайнером. Реже садоводом и цветоводом. Единичными были ответы: озеленитель, дизайнер-оформитель, биолог, селекционер (чтобы выводить новые виды растений), ландшафтный эколог, эколог окружающей среды.

Необходимо отметить, что особенно важным в свете заявленной проблемы (готовности студентов педвуза к постановке воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера) является осмысление будущими педагогами тех возможностей, которые несет взаимодействие с комнатными растениями, для развития личности ребенка и формирования у него общеучебных навыков. С этой целью нами организована работа студентов по проектированию индивидуальных творческих проектов «Младшие школьники и комнатные растения: грани взаимодействия». Важным направлением работы будущих педагогов становится обеспечение оперативной обратной связи в решении профессиональных задач средствами взаимодействия с созданиями природы. Студенты включились в работу над проектами: «Герои экологических игр – комнатные растения; Тайны комнатных растений; Наше будущее и комнатные растения; Кто самый, самый в мире комнатных растений; Путешествие по карте мира с комнатными растениями; Как комнатные растения помогают стать исследователем; Комнатные растения в домах большого города; Учимся читать вместе с комнатными растениями; Учимся считать вместе с комнатными растениями; Экологический театр и комнатные растения; Развитие представлений о режиме дня у младших школьников в ходе взаимодействия с комнатными растениями; Как озеленить школу?; Создаем уголок комнатных растений и др.».

Выполнение проектов подобной тематики позволяет расширить представления студентов о многообразии образовательных и воспитательных целях современного образовательного процесса и научиться учитывать разносторонние интересы младших школьников в ходе экологического проектирования.

Библиографический список

Морозова Е.Е., Исаева О.А. Экологообразовательный проект «Мир комнатных растений». Серия: начальное естественно-математическое образование. Книга 1. Учебное пособие для учащихся. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. 58 с.

Морозова Е.Е., Исаева О.А., Федорова О.А., Золотухина О.А. Экологообразовательный проект «Мой зеленый друг». Серия: начальное естественно-математическое образование. Книга 2. Учебное пособие для учащихся начальной школы. Саратов: ИЦ «Наука». 2010. 48 с.

Морозова Е.Е., Федорова О.А., Золотухина О.А. Образовательный потенциал проекта «Мир комнатных растений» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов 2011. Вып.12 (104). С.168-172

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗДЕЛИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ» С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА

Татьяна Васильевна Момот

канд. тех. наук, доцент, доцент кафедры «Медиакоммуникации»,

Институт прикладных информационных технологий и коммуникаций,

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.»

e-mail: tamomot@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы совершенствования подготовки бакалавров по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности» с учетом потребностей современного рынка труда.

Ключевые слова: проектирование одежды, дизайн, бакалавр, конструктор, конкурентоспособность, рынок труда.

THE TRAINING OF BACHELORS IN THE FIELD OF «DESIGNING PRODUCTS OF LIGHT INDUSTRY» TAKING INTO ACCOUNT LABOUR MARKET DEMANDS

T. Momot

Cand. of tech. sci., docent, associate professor of the Department

of Media Communications of the Institute of Applied Information Technologies &

Communication Yuri Gagarin Saratov State Technical University

e-mail: tamomot@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the training of bachelors in the field of direction «Designing products of light industry» taking into account the requirements of a modern labor market.

Key words: clothes designing, design, the bachelor, **constructor**, competitive ability, labour market.

В XXI в., веке высоких скоростей и новых технологий, изменилась роль образования в развитии личности и общества в целом. К образованию в настоящее время предъявляются повышенные требования, главными из которых являются мобильность, доступность во времени и в пространстве, непрерывность. Сутью новой парадигмы образования становится концепция «образование на протяжении всей жизни», при этом концепция «образование на всю жизнь» давно ушла в прошлое.

Удовлетворение потребностей рынка труда возможно в условиях активного взаимодействия с системой высшего образования, что обуславливает рыночную ориентацию подготовки бакалавров и магистров. В нынешних условиях неэффективна традиционная практика подготовки выпускников вузов, направленная на выполнение узкофункциональных обязанностей, которая ведет к стереотипности мышления и трудностям в решении современных профессиональных задач.

Потребности современного рынка труда в специалистах по конструированию изделий легкой промышленности, умеющих результативно работать в условиях рыночной экономики, должны найти адекватное отражение в содержании их профессиональной подготовки.

Деятельность бакалавра по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности» (профиль «Конструирование швейных изделий»)

связана с проектированием и созданием новых моделей современной модной одежды. К качеству и срокам выполнения проектных разработок всегда предъявляются повышенные потребительские и технико-экономические требования.

Проектирование одежды – сложный процесс, в результате которого происходит переход от художественного образа модели к готовому изделию – продукту промышленного производства.

При этом результат проектирования зачастую сложно предусмотреть, ведь он целиком и полностью зависит от уровня профессиональной подготовки и опыта конструктора, а также свойств материалов, применяемых при изготовлении образца изделия.

Поэтому особое внимание при подготовке бакалавров следует уделить изучению новых компьютерных технологий интерактивного конструирования с элементами искусственного интеллекта и систем автоматизированного проектирования изделий легкой промышленности, базирующихся на высоком уровне развития науки, техники и культуры. Это определяет престиж профессионализма и компетентности будущих специалистов этой сферы.

Конструктор преобразовывает художественный замысел дизайнера в объемно-пространственную модель реального объекта в виде готового образца модели одежды, применяя различные методы и средства для ее реализации. Это создает особый вид профессиональной деятельности конструктора одновременно в нескольких системах: «человек – художественный образ», «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – человек».

Эти системы очень динамичны, поэтому деятельность конструктора, даже на первый взгляд является очень объемной, а составляющие ее элементы разноплановыми. Отсюда вытекает сложность подхода к профессиональной подготовке конструкторов.

Проектная деятельность современного конструктора, реализующая связи утилитарных и информационно-эстетических функций одежды, обеспечивается методологией дизайна как универсального способа идеального построения предметных объектов.

Введение теории и практики дизайна в содержание профессиональной подготовки конструктора становится обязательным условием формирования его проектной культуры, так необходимой для его профессиональной деятельности в современных условиях. Перспективы направления «Конструирование изделий легкой промышленности», которые формируют современный промышленный дизайн и дизайн костюма, позволяют рассматривать подготовку бакалавров этого направлению как одно из приоритетных.

Это направление отвечает специфике современного промышленного швейного производства, повышает профессиональную маневренность будущих выпускников и как следствие их конкурентоспособность на рынке труда.

Учитывая требования современного рынка одежды, необходимо производить конкурентоспособную продукцию высокого качества для всех

слоев населения. Поэтому в последнее время наметилась тенденция сближения индивидуального и массового производства одежды – адресное (персонифицированное) производство одежды, позволяющее объединить процесс индивидуального раскроя и массового изготовления изделия, а также внедрить принципиально новые формы организации процесса проектирования и изготовления одежды.

Основой адресного проектирования одежды является маркетинг, сформировавшийся при переходе от «рынка продавца», господствовавшего прежде, к рынку покупателя.

Для адресного проектирования одежды необходим большой объем исходной информации о потребителе, которые определяют основные свойства и структуру будущей одежды.

В системе адресного проектирования можно выделить два уровня, соответствующие двум подсистемам:

система «потребительская группа – одежда – промышленность» (макроуровень), основанная на обобщенных понятиях групп потребителей, «групповом» ассортименте одежды и способах промышленного производства одежды выбранного ассортимента;

система «человек – костюм – производство» (микроуровень), описывающая некоторую вполне определенную ситуацию по проектированию костюма для индивидуального потребителя.

Выделенные уровни (подсистемы) позволяют выделить два различных подхода к адресному проектированию одежды

Первый подход предполагает создавать потребительские коллекции одежды с учетом требований конкретной типологической группы населения. В этом случае принцип адресности обеспечивается благодаря использованию комплекса целевого маркетинга, который предполагает:

типологизацию рынка потребителей (сегментирование) – выделение групп населения, отличающихся общностью биосоциальных (пол, возраст, социальное и материальное положение и т.д.), антропоморфных (размерные признаки, особенности телосложения, пропорции и т.д.) и психофизиологических характеристик (стиль потребления, характер, темперамент и др.);

оценку каждого сегмента и выбор одного или нескольких с точки зрения эффективности работы;

разработку комплексного плана по созданию и позиционированию товара на конкретном рынке (разработка рациональной структуры потребительских промышленных коллекций, имеющих конкретный социальный адрес).

К таким группам населения можно отнести потребителей больших и очень больших размеров, женщин, ожидающих ребенка и др.

Второй подход к процессу адресного проектирования одежды предусматривает создание изделия для конкретного потребителя. Это требует индивидуализации отдельных этапов проектирования для максимального учета комплекса антропоморфных, биосоциальных и др. особенностей.

В силу ряда причин в нашей стране сократилось количество швейных предприятий, оказывающих населению услуги по изготовлению одежды на заказ. Решение задач проектирования одежды на индивидуального потребителя связано с внедрением принципиально новых форм организации процесса проектирования и изготовления одежды.

Решение задачи проектирования одежды на индивидуального потребителя требует от конструктора (закройщика) иного подхода к разработке и изготовлению модели одежды, учитывающего антропоморфные, биосоциальные и другие особенности индивидуальной фигуры.

В нашей стране реализуется Государственная программа «Доступная среда» для инвалидов и, как следствие, уделяется внимание совершенствованию методов проектирования одежды для людей с асимметрией телосложения.

Отдельным направлением является проектирование одежды на фигуры больших размеров с учетом требований этой группы населения. Умение разрабатывать конструкции одежды больших размеров высоко ценится работодателем и является одним из признаков квалификации конструктора.

Подготовке конструкторов, способных создавать одежду на фигуры потребителей со значительными отклонениями от типового телосложения в настоящее время уделяется недостаточно внимания. Поэтому целесообразно введение дополнительных дисциплин по выбору в учебные планы подготовки бакалавров по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности». Это позволит в рамках одного направления готовить конструкторов, способных работать на предприятиях различного профиля – массового и индивидуального производства одежды, расширять возможности их трудоустройства.

Большую роль в деле подготовки конструкторов играет связь с промышленными предприятиями и предприятиями службы быта с целью проведения производственных практик. При прохождении практик на конкретных предприятиях будущие специалисты могут вплотную столкнуться с решением конкретных задач и овладеть методами проектирования одежды различного ассортимента на типовые и индивидуальные фигуры потребителей с отклонениями от типового телосложения.

В силу многообразия функций современных предприятий важным качеством выпускника вуза становится его универсальность, то есть способность конструктора наряду с основными проектными задачами выполнять различные дополнительные функции. Например, в условиях малых предприятий бакалавр по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности», (профиль «Художественное моделирование изделий легкой промышленности») вполне может совмещать функции дизайнера и конструктора. В этом случае выпускаемый специалист будет адаптирован к рынку, способен выжить в конкурентной среде предпринимателей.

Предложенный подход к подготовке бакалавров позволяет значительно повысить уровень их подготовки за счет владения компьютерными

технологиями, теоретическими знаниями дизайна костюма и проектирования одежды, а также практическими навыками ее изготовления. Это определяет реальную востребованность высшего образования и его модернизирования, а также престиж бакалавров по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности».

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ КУРСОВ

Наталья Павловна Лысикова

канд. философ. наук, доцент, доцент кафедры философии культуры и культурологии,
философский факультет, Саратовский государственный университет имени
Н. Г. Чернышевского
e-mail: 450885@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления использования современной технологии мультимедийной презентации при изучении учебных курсов, подготовке отдельных лекций по мировоззренческим дисциплинам. Как отдельное направление представлена подготовка мультимедийной презентации при защите выпускной квалификационной работы бакалавра и магистра.

Ключевые слова: технология, мультимедийная презентация, мировоззренческие курсы, выпускная квалификационная работа, бакалавр, магистр.

THE MAIN DIRECTIONS OF THE USE OF TECHNOLOGY MULTIMEDIA PRESENTATION WHEN STUDYING PHILOSOPHICAL COURSES

N. Lysikova

kand. philosopher. science, associate Professor, associate Professor of philosophy of culture
and cultural studies, faculty of philosophy, Saratov state University named after N. G.
Chernyshevsky
e-mail: 450885@list.ru

Abstract. The article deals with the main directions of the use of modern technology of multimedia presentation in the study of training courses, the preparation of individual lectures on philosophical disciplines. As a separate direction is represented the preparation of multimedia presentation in the defense of the final qualifying work of bachelor and master.

Key words: technology, multimedia presentation, world Outlook courses, final qualifying work, bachelor, master.

Преподавание мировоззренческих дисциплин в вузе, в том числе культурологических и обществоведческих, свидетельствует об успешном и качественном их освоении при использовании, прежде всего, мультимедийных технологий. Если технологию обучения рассматривать как «способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей» [Ступина 2009: 9], то мультимедийная технология представляет одно из наиболее активно развивающихся направлений информационных технологий, имеющее явные, по сравнению с традиционными технологиями, преимущества, связанные, прежде всего, с оперативным использованием современной информации, объединением аудио- и визуального материала. Кроме того мультимедийная

презентация представляет нелинейный, интерактивный способ подачи информации и предполагает непосредственный диалог со студентами, что дает возможность каждому его участнику задать вопрос, непосредственно не связанный с темой для более эффективного рассмотрения базовых проблем, понятий и терминов.

Полагаем, что основными направлениями использования технологии мультимедийной презентации при освоении мировоззренческих курсов в высшей школе могут являться следующие:

во-первых, разработка преподавателем учебных курсов, отдельных лекций, электронных учебных и методических пособий, практикумов;

во-вторых, самостоятельная подготовка студентами мультипрезентаций по выбранной теме обществоведческой или культурологической дисциплины как форма текущего контроля успеваемости;

в-третьих, подготовка выпускниками мультипрезентации как обязательного приложения к выпускной квалификационной работе бакалавра и магистранта при ее защите.

В настоящее время в сфере высшего образования технология мультимедийной презентации, эффективно используемая в учебном процессе, позволяет преподавателям, исходя из целей и задач мировоззренческих дисциплин, разрабатывать как курсы лекций, так и отдельные обзорные, проблемные, бинарные, вводные лекции, лекции-пресс-конференции, лекции-экскурсии, мастер-классы, лекции-визуализации, лекции с запланированными ошибками и другие. На их основе можно создавать также электронные мультимедийные учебники, пособия, энциклопедии, словари, этнографические, географические, исторические, научно-справочные, популярные, туристские, национальные атласы, а также атласы культур и религий.

Наш опыт подготовки мультимедийных презентаций при разработке учебных курсов по мировоззренческим дисциплинам [Лысикова 2018: 35-36]: позволяет констатировать следующие ее преимущества:

во-первых, презентация является эффективным инструментом управления познавательной, воспитательной и исследовательской деятельностью студентов, в процессе которой формируются общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-прикладные компетенции обучающихся;

во-вторых, данная технология позволяют наглядно, логично и эстетично представить большой объем учебного материала, который лучше запоминается и анализируется благодаря использованию зрительной, слуховой, эмоциональной, словесно-логической, ассоциативной и других видов памяти;

в-третьих, использование наглядности, в том числе схем, таблиц, рисунков, фотографий, текстовых примеров, анимации, аудио и видеофрагментов, как опорного сигнала повышает интерес и внимание студентов, помогает им качественно и в большем объеме осваивать учебный материал, формирует научное и гуманистическое мировоззрение;

в-четвертых, включение экспозиций, инсталляций, выставок реальных и виртуальных музеев, библиотек, культурных и национальных центров позволяет эффективно и целесообразно организовать работу с изобразительными и символическими формами наглядности для реализации учебных и воспитательных целей;

в-пятых, проблема, противоречие, незаконченность, незавершенность, содержащиеся в мультимедийной презентации, настраивают студентов на самостоятельный поиск новых знаний, решение теоретических и практических задач, поисковую и научную деятельность, использование эвристических и исследовательских методов и подходов.

В настоящее время внедрение информационных технологий в учебный процесс переходит на новый этап, связанный с авторской разработкой и использованием мультимедийных учебных материалов. На лекционных и семинарских занятиях по мировоззренческим дисциплинам все чаще преподавателями используются современные мультитехнологии, при этом их спектр значительно расширился. Создаются как отдельные мультилекции, сочетающиеся с традиционными технологиями, так и разрабатываются целостные курсы, что, безусловно, требует подготовленных учебных аудиторий, позволяющих использовать различные способы подачи студентам учебной информации, включения в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, качественной графики и анимации. Безусловно, данный программный продукт, информационно и чувственно насыщенный, удобный для восприятия и осмысления, представляет эффективный дидактический инструмент, благодаря одновременному воздействию на визуальный, аудиальный, кинестетический каналы восприятия информации.

Отдельным направлением использования современной технологии мультимедийной презентации является подготовка мультипрезентации при защите выпускной квалификационной работы бакалавра и магистра, которая должна сопровождать выступление студента в течение 5-7 минут и наглядно освещать главные аспекты его дипломной работы. Данный вид учебной деятельности требует от выпускника развития необходимых навыков работы с компьютером, умения самостоятельно искать и анализировать научную информацию, воспринимать ее с помощью гармоничного использования изображения и звука, что предполагает передачу и усвоение большего объема информации на отдельном слайде.

Мультимедийная презентация, сопровождающая защиту выпускной квалификационной работы бакалавра или магистра по обществознанию, должна быть создана в соответствии с темой ВКР, утвержденной на кафедре, и оформлена с использованием определенных рекомендаций:

- число слайдов не должно превышать десяти для бакалавра и пятнадцати для магистра, охватывающих необходимый объем информации не более чем в десяти строках горизонтального текста, раскрывающего главные структурные элементы диплома;

- следует избегать лишних слов и просторечий, повторов, противоречий; если текст выходит за пределы обозначенного объема, то его можно презентовать в устной форме;
- приоритет отдается текстовому содержанию презентации, форма, в данном случае, играет важную, но все-таки вспомогательную роль;
- на первом слайде размещаются название учебного заведения, тема выпускной квалификационной работы, фамилия, имя, отчество студента и научного руководителя, направление и профиль обучения, а также год и город;
- последующие слайды непосредственно раскрывают теоретический и практический аспекты дипломной работы;
- следует избегать слишком яркого и контрастного фонового изображения, ненужных рисунков, затрудняющих или отвлекающих от прочтения текста; фон рекомендуется выбрать светлый, неброский;
- шрифт предпочтителен темный, размером не менее 28; все заголовки не должны быть слишком длинными, они выделяются однотипным шрифтом размером не менее 36;
- текст мультимедийной презентации должен соответствовать речи; для одновременного озвучивания выступления студента и перелистывания слайдов необходим заранее подготовленный помощник;
- во избежание грамматических и стилистических ошибок следует тщательно готовить и редактировать текстовый материал слайдов;
- текстовый и иллюстративный материал слайдов обязательно должны гармонично сочетаться по времени и по содержанию, а также содержать равномерное распределение смысловой нагрузки.

Как правило, мультимедийная презентация содержит две основные части: теоретическую и практическую. Обязательным компонентом первой части является слайд, на котором определяется актуальность выпускной квалификационной работы, то есть рассматривается ее значимость для современного научного знания. На отдельном слайде следует обозначить объект как часть исследуемого научного знания и предмет анализа как конкретный аспект рассматриваемой проблемы. Рекомендуется также сформулировать цель как конечный результат выпускной квалификационной работы и задачи, которые необходимо решить для достижения обозначенной цели. Важными компонентами презентации являются слайды, в которых представлены степень разработанности проблемы исследования и научная новизна дипломной работы, которая заключается в определении авторской позиции по рассматриваемой проблеме. Для магистерской работы следует четко сформулировать положения, выносимые на защиту. Рекомендуется, если это принципиально важно для выпускника, на отдельном слайде обозначить методологию исследования, или ее представить в устной форме. На слайде, посвященном определению практической значимости исследования, следует

указать конкретные сферы применения достигнутых в выпускной работе результатов, желательно также обозначить их апробацию в научных публикациях и в выступлениях студента на конференциях разного уровня. Завершающим является слайд, содержащий основные авторские выводы и рекомендации.

Таким образом, основными направлениями использования современной технологии мультимедийной презентации при освоении мировоззренческих курсов является как самостоятельное, так и в сочетании с традиционными образовательными ресурсами, разработка преподавателем на их основе отдельных лекций или лекционных курсов, подготовка и внедрение новых мультимедийных учебных материалов, в том числе пособий, практикумов, учебников. Мультипрезентации, самостоятельно разработанные студентами, в настоящее время используются как формы текущего контроля успеваемости, формы промежуточной аттестации, а также как обязательное приложение к выпускной квалификационной работе бакалавра и магистранта при ее защите.

Библиографический список

Лысикова Н. П. Использование мультимедийной презентации при изучении мировоззренческих дисциплин // Современные информационные технологии в образовании и научных исследованиях: ИНФОТЕХ-2018. Сборник тезисов Всероссийской заочной научно-практической конференции. (г. Уфа, 15 декабря 2018 г.) / отв. ред. В. П. Захаров. Уфа : РИЦ БашГУ, 2018. 227 с.

Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. Учебно-методическое пособие. Саратов : ИЦ «Наука», 2009. 52 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Артём Юрьевич Федосеев

аспирант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г.

Чернышевского

e-mail: par-art@bk.ru

В статье раскрывается концептуальная парадигма и потенциал современного технологического образования в школе с позиции экологического воспитания и компетенций обучающихся. Экологическое воспитание позволит сформировать экологически безопасный и природосообразный стиль поведения в окружающей среде, дать возможность действовать, не причиняя ущерб и поддерживая развитие окружающей среды, обеспечивать собственную экологическую безопасность личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, технологическое образование, технологический процесс, экологический проект, народные промыслы.

ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE TECHNOLOGICAL PROCESS

Fedoseev Artyom

Graduate student, School for Psychology, Pedagogics and Special Education,
Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

E-mail: par-art@bk.ru

Abstract. The article reveals the conceptual paradigm and potential of modern technological education in school from the perspective of environmental education and students' competencies.

Ecological education will allow to form an environmentally safe and environmentally friendly behavior in the environment, to give an opportunity to act without causing damage and supporting the development of the environment, to ensure their own ecological safety of the individual.

Key words: ecological education, technological education, technological process, ecological project, national crafts.

Глобальные экологические проблемы и обострение экологической ситуации во всем мире приводит к необходимости поиска решений данных задач для устойчивого развития всего человечества. Особенно актуальными представляются для России, поскольку экологическое состояние в нашей стране признается одним из наихудших в мире. Тем не менее, в Российской Федерации концептуальные основы решения экологических проблем заложены на уровне образования: начиная с дошкольного до профессионального и послевузовского [2].

С точки зрения экологов, наибольший дисбаланс в экосистемы вносит техногенная среда, поскольку ее движущей силой выступает технологическая производственная деятельность и научно-технический процесс. Высокотехнологичные сферы экономики все в большей степени переходят к системам роботизированного производства, переходящего из индустриальной – к неотехнологической сфере [5].

Еще одной тенденцией в развитии экологического образования является отказ от экологии как сугубо биологической дисциплины [1]. Новая парадигма образования получила название эко-гуманитарной, и стимулировала развитие методологических концепций, направленных на развитие личности с экологически заданными свойствами и качествами, проявляющимися в отношениях с окружающей средой на позитивно-созидательных началах, гармонизации совместных интересов человека и общества с возможностями природы.

Современный этап характеризуется нарастающими темпами развития высокотехнологичных отраслей экономики, в связи с чем изменяется инфраструктура производственной деятельности, происходят изменения в структуре ценностных ориентаций общества, целевого и предметного содержания технологического образования.

Предметная область «Технология» включается в систему общего образования, начиная с 1993 года, когда некоторые общеобразовательные предметы и направления подготовки в школе (такие как обслуживающий труд, технический и сельскохозяйственный труд, черчение) были организационно и концептуально объединены в образовательной области «Технология» [3].

Начиная с указанного момента, «Технология» заняла особое место в ряду предметных дисциплин по культурологической парадигме и новой функции – формированию технологической культуры личности.

Предметная область «Технология» выполняет особую роль в качестве связующего звена между общественно-гуманитарными и естественнонаучными знаниями. При отсутствии такого звена был бы очевиден перекося между чрезмерной гуманитаризацией или усилением естественнонаучной подготовки. Подобные крайности могут негативно сказаться на экологическом образовании в силу того, что преобладание естественнонаучного образования приводит к чрезмерному прагматизму и уходу на задний план воспитательных экологических аспектов. Напротив, уход в гуманитарную составляющую образования привел бы к усилению в учебном плане компонентов экологических курсов интегрирующей направленности. Подобные курсы, без сомнения, затрагивают серьезные этико-экологические проблемы, но их результативность, как показала практика, достаточно невелика [1].

Таким образом, технологическое образование призвано гармонизировать и интегрировать межпредметные связи и осуществить практическую готовность обучающихся к гармоничной, творческо-преобразующей деятельности, способности безопасно осуществлять жизнедеятельность в окружающей среде, безопасно применять современные технологии и средства труда. Экологическую составляющую современного общего образования можно наглядно представить в виде таблицы 1.

Предметное содержание, цели и задачи технологического образования содержат явные технологические аспекты, которые содержат, в частности:

- изучение перспектив развития безотходных технологий, направленных на преобразование энергии, материалов и информации;
- формирование личностного отношения к метода борьбы с загрязнением окружающей среды в производственной (созидательной) деятельности человека;
- формирование представлений о безопасности трудовой деятельности;
- формирование экологической культуры преобразовательной (творческой) деятельности человека в окружающей среде;
- формирование осознанного отношения к здоровьесберегающей деятельности и здоровому образу жизни [3].

Приведенные выше цели и задачи определяют экологическую компетентность в концепции современного технологического образования.

Л.А. Зятева полагает, что практически каждый модуль-блок содержания технологического образования ориентирован на формирование экологической компетенции [1].

В частности, блок «Основы технологической культуры» содержит темы: понятие экологии, экологически устойчивое развитие общества, функционирование экологических общественных движений, защита окружающей среды от вредного воздействия деятельности человека; способы и направления проведения экологического мониторинга; экологическая экспертиза окружающей среды.

В содержании тематического блока «Технологическая экспертиза жизнедеятельности человека и общества» анализируется процесс и содержание взаимодействия компонентов биосферы, техносферы, социосферы, ноосферы, а также роль и место человека в системе взаимодействия. Поднимаются проблемы здорового образа жизни и деятельности человека в условиях современной технологической среды.

Блок «Технологические процессы» ориентирован на формирование умений и знаний по садоводству и лесоводству, основам ландшафтного дизайна и прочего.

Содержание блока «Преобразовательная деятельность человека» нацелено на формирование у обучающихся первичных представлений об экологических свойствах преобразуемых веществ, об информационной экологии и информационном образе жизни человека нового времени, в природной и социальной среде.

Задачи экологического воспитания детей в технологическом процессе решаются посредством использования специфических методов, где основной (ведущей) единицей выступает проектная деятельность [4].

Таблица 1

Концептуальное содержание экологизации современного технологического образования

Экологическое содержание базовых учебных предметов		Технологическое образование, формирующее экологически безопасный стиль в поведении личности	Ключевые экологические компетенции
Начальное образование	Предметы естественнонаучного цикла: окружающий мир (природоведение). Предметы	ОБЛАСТЬ	Соблюдение норм и правил природосообразного поведения. Забота о растениях и животных.
			- восприятие и познание окружающего мира через наблюдение; - способность к

	гуманитарного цикла: русский язык, чтение, музыка и т.д.	самооценке и оценке поведения человека в природе; - способность к высказыванию своего мнения о природе	Выработка привычек экобезопасного поведения в окружающей среде.
Среднее общее образование	Предметы естественнонаучного цикла: биология (ботаника, зоология и т.д.), экология, физика, химия. Предметы гуманитарного цикла: русский язык, литература, история, культура и этика	- осознание значения окружающей среды в обеспечении жизнедеятельности человека; - освоение норм экологически безопасного поведения человека в в трудовой, иной созидательной, производственной деятельности; - участие в природоохранной деятельности, экологических проектах; - способность к принятию решений морально-этического и экологического содержания	Участие в экологических проектах и мероприятиях природоохранного содержания (на территории школы, района, города). Экодизайнерская деятельность. Природоохранная инициативная деятельность. Формирование привычек здорового, природосообразного образа жизни
Старшая школа (профильный уровень)	Предметы естественнонаучного цикла: биология, физика, химия, астрономия, экология и т.д.	- понимание важности экологического и экономического окружения; - развитие	Участие в экологических проектах и мероприятиях природоохранного содержания (на

	Предметы гуманитарного цикла: литература, обществознание, история, мировая художественная культура	способности к исследованию новых технологий экологичного взаимодействия с окружающей средой; - способность к прогнозированию последствий принятых решений; - способность к моделированию и разработке экологических проектов	территории школы, района, города). Осуществление экодизайнерской деятельности в школе и дома. Самостоятельная организация и проведение экологической деятельности
--	--	--	---

Источник: по материалам [1]

Под творческой проектной деятельностью обучающихся в технологическом образовании следует понимать особый вид интегративной деятельности преобразующего характера, характеризующуюся объективной новизной, личностной и общественной значимостью [2].

Полагаем, что приведенное выше определение является весьма созвучным определению экологической деятельности, цель которой заключается в создании наиболее благоприятной для человека среды обитания посредством ее конструктивного преобразования, с учетом принципов экологической безопасности и целесообразности. Не вызывает сомнений, что экологическая деятельность значима не только для каждого индивида, но и для всего человечества в целом, а ее проектно-ориентированная основа подразумевает направленность на решение определенных проблем, ее целесообразность и необходимость.

Проектная деятельность в технологическом процессе обучающихся позволяет:

- формировать навыки самостоятельно ориентироваться в окружающей среде;
- развивать у обучающихся активные виды мыслительной деятельности, в том числе, основы технологического и экологического мышления;
- сохранять и поощрять развитие стремления к самостоятельной созидательной деятельности в окружающем пространстве, что позволят обучающимся осознать себя в роли подлинного творца собственной окружающей среды обитания;
- укреплять психофизиологическое здоровье, положительное психическое состояние, развивать эмоционально-волевые качества личности;

- развивать и усиливать функции воображения как стимула для продуцирования альтернативных решений и инновационных идей, что позволит сформировать основы инновационного мышления, экологически безопасных и природообразных форм жизнедеятельности;

- способствовать развитию специальных, творческих способностей: поиска новых, оригинальных способов решения практических проблем экологического содержания, предвидения и оценки возможных путей предотвращения экологической опасности, выбора наиболее эффективных методов предотвращения последствий деструктивной деятельности человека;

- способствовать развитию способностей соотнесения уровня экологической компетентности (знаний, умений, навыков) и преобразовательной активности с актуальными целевыми экологическими ориентирами общества.

Таким образом, использование форм проектной деятельности в экологическом образовании школьников позволяет обеспечить формирование способностей, перечисленных выше, и способствовать становление экологической компетенции выпускника основной школы.

Экологические проекты представляют такие формы деятельности, в которых реализуются идеи созидательного, творческого мировоззрения, и экологически безопасного и природосообразного стиля деятельности.

В.А. Селезнев, А.Ю. Федосеев полагают, что основу каждого проекта экологического содержания в системе технологической подготовки должна составлять идея, достаточно простая и ясная для понимания обучающимися, подкрепляемая достаточным для этого уровнем знаний, доступная для возрастного этапа психофизиологического развития подростков и старших школьников, поскольку именно эти возрастные группы наиболее активно включаются в созидательную проектную деятельность экологического содержания [6].

Значительный потенциал для реализации форм экологических проектов содержат народные промыслы, обладающие богатой историей развития в Российском государстве и народов, его населяющих. Народные промыслы представляют собой сферу экологически чистой производственной деятельности, пропагандирующей основы бережного отношения к природе и воспроизводству природных ресурсов. На сегодняшний день поддерживаются и активно развиваются такие виды ремесленной деятельности и ручного труда с природными материалами, как флористика, садовые и лесные скульптуры, плетение из соломы, корнепластика и т.д.

Специфика народных промыслов состоит в преобладании ручных операций, которые выступают своего рода элементами актов творческой деятельности, доступных человеку, как только начинающему пробовать свои силы в ней, так и мастерски овладевшему технологией промысла. В процессе творческой деятельности в сознании ребенка формируется осознанное уважение к труду творца, художника, мастера, исполнителя. Еще одним неоспоримым преимуществом использования народных промыслов как основы

для проектной экологической деятельности в предметной области «Технология» является незначительность финансовых затрат для ее организации. Источником сырьевой базы для организации может служить территория пришкольного участка, микрорайона, ближайшего пригорода. С учетом местных условий и традиций региона, можно подобрать актуальный и целесообразный материал для организации проектов.

Технологический процесс творческой деятельности изготовления изделий из природных материалов не сильно отличается от технологических аспектов работы с тканью, бумагой, то есть того, с чем школьники достаточно давно и хорошо знакомы. Гораздо большее внимание при этом следует уделять этапу подбора и заготовки материала для проекта.

Также достаточно популярными и стимулирующими творческую активность личности обучающихся являются проекты, которые направлены на освоение и преобразование окружающей среды: помещений и рекреаций школы, пришкольной территории.

Обыденная среда как простор для творческой деятельности всегда несет в себе элемент неожиданности и воплощения идей молодого поколения, своего концептуального видения на оформление классных комнат, вестибюлей, холлов, пришкольного участка (клумб, газонов, садовых зон и т.д.). Эти положения могут стать основой для реализации проектов «Садовые фигуры», «Экологичная школа», «Лучшая зона отдыха» и прочие.

В рамках подобных из предложенных проектов учащимся предлагается воплотить самые смелые идеи в области экологического дизайна.

Например, оформить «живые» композиции малых цветочных форм в коридорах школы, предложить декор окон в помещениях класса вьющимися растениями для оптимизации уровня освещенности помещения, создать мини-сады на подоконниках в японском стиле. Ранее неуютные и неприглядные вестибюли школы можно оформить при помощи природных материалов интерьерными композициями. Изготовление композиций и предметов интерьера позволят школьникам развивать видение природных форм в дизайне интерьера, принимать соответствующие технические решения в творческой созидательной и преобразующей деятельности.

Важно соблюсти переход от проектной деятельности в технологическом образовании на уровне школьных уроков и внутришкольной среды к постепенному расширению творческого пространства до уровня территории микрорайонов, сел, малых городов, городских округов. Подобного рода переход и расширение границ технологического процесса позволит подвести общественно значимую основу в экологическом воспитании.

Таким образом, экологическое воспитание в технологическом процессе наиболее целесообразно реализовывать средствами проектной деятельности, постепенно расширяющейся и усложняющейся по мере перехода с одного этапа на другой в школьном обучении.

Технологическое образование по своему сущностному содержанию формирует готовность к экологически безопасной деятельности в окружающей

среде, обеспечивает личностную защиту от техногенных и экологических опасностей, ограничение негативного влияния на окружающие объекты взаимодействия мира природы и человека.

Библиографический список

1. *Зятева Л.А.* Экологические аспекты технологического образования [Текст]/ Л.А. Зятева// Вестник Брянского государственного университета. – 2008. – С.17-24

2. *Ильясова И.С.* Педагогические условия формирования экологической культуры студентов в учреждениях среднего профессионального образования [Текст]/ И.С. Ильясова// автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск: РГБ, 2010. – 23 с.

3. Концепция предметной области «Технология» [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://bcro.edusite.ru/DswMedia/proektkoncepciiпредметнойобластитехнологии.pdf> (Дата обращения: 20.03.2019)

4. *Лисниченко В.В., Лисниченко Н.Б.* Основы педагогической экологии [Текст]/ В.В. Лисниченко, Н.Б. Лисниченко. – Северодвинск: ОАО «Северодвинская городская типография», 2015. – 95 с.

5. *Махотин Д.А.* Роль и место технологических знаний в профессиональном образовании [Текст] / Д.А. Махотин// Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). – 2012. – №4. – С. 251-258.

6. *Селезнев В.А., Федосеев А.Ю.* Экологическое воспитание школьников в системе технологической подготовки [Текст]/ В.А. Селезнев, А.Ю. Федосеев// Инновационные методы решения социально-экономических проблем образования и науки. – 2017. – С.138.

7. *Шарафутдинов Р.Н.* Экологизация технических дисциплин как средство реализации экологического образования [Текст]/ Р.Н. Шарафутдинов// Материалы Всероссийской научно-практической конференции-вебинара 29 июня 2017 г. – С. 212-215.

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Наталья Владимировна Павлова

канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: natali_61@list.ru

Елена Борисовна Щетинина

канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: ebp1976@mail.ru

Аннотация. В данной публикации рассматривается проектно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как одно из важных средств формирования у них социокультурных компетенций. Представлена система разных видов этой деятельности воспитанников школы-интерната № 4 г. Саратова, а также показаны возможности в этом направлении взаимодействия образовательных учреждений и социокультурной среды города, что способствует успешной социализации выпускников.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, компетентностный подход, социокультурный подход, творческая проектная деятельность детей.

CREATIVE DESIGN ACTIVITY AS A UNIVERSAL MEANS OF FORMING SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCES OF SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

Natalya V. Pavlova

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Correctional
pedagogy Department, Saratov State University, Russia
e-mail: natali_61@list.ru

Elena B. Shchetinina

Candidate of Sociological Sciences, associate Professor of Correctional
pedagogy Department, Saratov State University, Russia
e-mail: ebp1976@mail.ru

Abstract. This publication examines the design and creative work of children with disabilities as one of the important means of developing their socio-cultural competencies. The system of different kinds of this activity of pupils of boarding school No. 4 is presented. It also shows the possibilities of interaction between educational institutions and the city's social and cultural environment in this direction, which contributes to the successful socialization of graduates.

Key words: students with disabilities, competence approach, socio-cultural approach, creative project activity of children.

Образованию обучающихся с особыми потребностями сегодня уделяется повышенное внимание – общество постепенно приходит к пониманию, что именно в школьные годы создаются благоприятные условия для социализации и адаптации личности, что каждому ребёнку необходимо помочь обрести личную, социальную и профессиональную успешность. И здесь не менее, чем система определённых знаний, умений и навыков, важен опыт их

практического применения, а также культурного общения, самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, опыт построения партнёрских отношений в группе, толерантного отношения к окружающим, что обязательно пригодится для решения конкретных жизненных задач и преодоления проблем. Как отмечает Ю.В. Селиванова, основные тенденции специального (коррекционного) образования в России связаны «с расширением интеграционно-инклюзивных практик... на уровне государства разрабатываются и реализуются многоуровневые программы, технологии социально-инклюзивной направленности, социальной сплоченности, социальной солидарности, вносятся соответствующие поправки в законодательство. Развитие данного тренда способствует максимально возможной реализации права каждого человека на образование» [Селиванова 2015: 295-296].

По мнению академика Хуторского А.В., для российской школы типична проблема применения теоретических знаний в деятельности, и именно введение компетентного подхода в нормативную и практическую составляющую образования позволяет её решать [Хуторской 2005]. Следуя за А.В. Хуторским в понимании ключевых понятий *компетенция* (заранее заданное социальное требование – норма – к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере) и *компетентность* как состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере, включающий его личностное отношение к ней и предмету деятельности), мы считаем *компетентностный подход* универсальным, т.к. он предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе. Работа по формированию социокультурных и общепредметных (общеучебных) компетенций у детей с ОВЗ регулирует и обогащает их способности, приближая детей к адаптации и освоению социального и художественно-творческого опыта [Молодиченко, Павлова, Селиванова 2016; Павлова, Селиванова, Мясникова 2017; Сперанская 2018; Щетинина 2018; Тапенева, Щетинина 2019].

Социокультурная компетенция традиционно рассматривается как неотъемлемый компонент коммуникативной компетенции в рамках двуязычия или многоязычия, в условиях изучения неродного языка, что предполагает диалог культур, межкультурную коммуникацию. Социокультурную компетенцию называют также межкультурной, т.к. её формирование взаимосвязано с освоением иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого специалист по методике преподавания русского языка как иностранного О.Д. Митрофанова, например, вычленяет отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [Митрофанова, Костомаров 1990]. Усвоение данной компетенции для человека должно быть направлено на развитие способности, позволяющей адекватно общаться с носителями иного языка, менталитета, иной культуры. Учитывая динамичный характер коммуникативной компетенции, её способность к трансформации, в зависимости от цели, этапа и формы обучения, принято определять её

компонентный состав с учетом целей и специфики обучения общению в конкретном учебном заведении. В связи с этим, понимание социокультурной компетенции, формируемой у школьников с ограниченными возможностями здоровья, не изучающим иностранный язык (по причине речевого и умственного недоразвития), остаётся в рамках одного языка (родного), но способность понимать других и выражать свои мысли, свободно общаться с разными людьми, в том числе по поводу совместной творческой деятельности (цель общения – эффективное взаимодействие) – эта главная составляющая данной компетенции остаётся в поле зрения педагогов и исследователей.

Формирование социокультурных и общеучебных компетенций воспитанников специальной школы-интерната, имеющих расстройства опорно-двигательного аппарата (ОДА) с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием, стало темой исследования Ирины Анатольевны Сперанской, педагога-дефектолога с солидным стажем, нашей магистрантки, постоянной участницы наших конференций и автора публикаций в сборниках СГУ, к сожалению, ушедшей из жизни буквально после окончания обучения в университете. И.А. Сперанская обобщила свой многолетний практический опыт и пришла к выводу о том, что решить эту задачу можно лишь совместными усилиями образовательных учреждений различного уровня и типа, других социальных структур, специальных фондов поддержки и т.д.

Целью исследования Ирины Анатольевны стало обоснование методов *проектной деятельности* как эффективного средства формирования социокультурных и общепредметных компетенций у учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Мы как организаторы педагогической практики студентов-дефектологов неоднократно наблюдали многообразную проектную деятельность воспитанников школы-интерната для обучающихся по адаптированным образовательным программам (АОП) № 4 г. Саратова и убеждались в прямой зависимости между активным участием детей в социально значимых проектах и успешным формированием у них данных компетенций, что и было выявлено И.А. Сперанской [Сперанская 2018].

Взгляд на творческие проекты как на универсальное, комплексное средство обучения и воспитания обучающихся с различными возможностями сегодня уже не является инновационным. К сожалению, в некоторых случаях проектная деятельность теряет свою привлекательность, становится формальным делом. Однако всё зависит от того, кто ею занимается и как она организована. Если школьники чувствуют, что их проекты востребованы, имеют практический выход, оцениваются как высокое достижение, как победа, они вкладывают в эту деятельность немало усилий. Именно такие примеры мы наблюдали в работе И.А. Сперанской. Ирина Анатольевна как учитель-гуманист и тонкий филолог до конца жизни была верна своему профессиональному долгу, всю душу отдавала воспитанникам школы-интерната. Она была здесь и библиотекарем, и воспитателем, и учителем, и классным руководителем, но больше всего её помнят как организатора и бессменного руководителя школьного театра «Буратино». Он возник в то

время, когда педагоги ещё не знали, что они занимаются «проектной деятельностью». А ведь этот театр действительно стал, пожалуй, наиболее успешным и долговременным (более 25 лет!) творческим проектом и центром притяжения как для детей, так и для учителей. Абсолютно каждый ребёнок, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (в интернате находятся дети с ДЦП и с нормальным развитием интеллекта, и с умственной отсталостью) мог найти себе посильное дело при подготовке спектаклей, ведь театру нужны не только актёры, но и музыканты, танцоры, художники, декораторы, осветители, рабочие сцены и просто неравнодушные зрители. Так, например, работа театра планировалась ежегодно согласно общешкольному плану: в 1-й четверти – праздник «Мы принимаем тебя в нашу семью» и спектакль «Ученье – неученье»; во 2-й четверти – самый большой Новогодний спектакль; в конце 3-ей четверти традиционный праздник «Слава нашим талантам!», отчётный спектакль; 4-ая четверть посвящалась Дню Победы – готовились патриотические литературно-музыкальные композиции с элементами театрализации. В течение всего учебного года школа жила насыщенной творческой жизнью.

Детский театр стал творческой лабораторией, способствующей формированию коммуникативных умений и социальной адаптации детей-инвалидов, помогая детям приобрести уверенность в своих силах, преодолеть страх сцены, общения со зрителями. Об этом говорят успехи творческого коллектива: участие в проекте от Союза театральных деятелей области и ТЮЗа «Возвращение синей птицы детям-инвалидам», в проекте «Волшебный театр для маленьких актёров и больших чудес» (благодаря фонду «Памяти братьев Бандоринных»), в работе творческого объединения «Театр Ветра» при Городском доме творчества детей и молодёжи и в Городском фестивале «Звёздочки Саратова». Самым грандиозным стал *социальный проект общероссийского масштаба «Возвращение синей птицы детям-инвалидам, страдающим ДЦП»*, творческим результатом которого стала постановка спектакля «Золушка» в школьном театре «Буратино».

Организация учебно-воспитательного процесса в школе-интернате № 4 – яркий пример коллективной работы, обеспечивающей всестороннее развитие ребят со сложными нарушениями здоровья (опорно-двигательного аппарата и умственной отсталости). Говоря об особенностях развития детей с ДЦП, исследователи отмечают, что «интеллект у этой группы детей обычно сохранен, но характерные нарушения интеллектуальной деятельности проявляются в виде ее неравномерности и повышенной истощаемости, слабости активного внимания. Этот дефект в сочетании с тяжелыми двигательными, речевыми нарушениями, несформированностью зрительно-моторной координации и эмоционально-речевыми расстройствами резко затрудняет процесс обучения» [Ипполитова 1986: 15]. Состав воспитанников школы-интерната № 4 очень неоднороден. Среднее количество детей за последние 5 лет в интернате было 137, из них инвалидов 90; с патологией нервной системы 11, среди которых с лёгкой умственной отсталостью 73 чел. (34%). Понятно, что диагноз ДЦП

сложно переживается родителями, они зачастую теряют оптимизм и веру в то, что ребёнок может иметь нормальное будущее. Однако гораздо сложнее свой недуг переживают сами дети. Они ожидают безусловной любви, преданности, но получают полярное чувство заботы и гнева, любви и разочарования. Эмоциональное страдание ребенка приводит к тому, что он перестаёт к чему-либо стремиться, испытывает постоянную тревожность, неуверенность в себе и окружающем мире, у него нарушаются коммуникативные способности, подавляются интеллектуальные и творческие потребности. В результате дети привыкают в любой ситуации вести себя пассивно («я не могу, я не умею»). К тому же они стыдятся своего диагноза, он вызывает у них боль, гнев и ощущение несправедливости. И вот тут на помощь детям и их родителям приходят педагоги – воспитатели, учителя, руководители кружков, творческих объединений и спортивных секций. 70 % детей с нарушениями ОДА и интеллекта занимаются в кружках по разным направлениям: учебно-развивающего («Увлекательная информатика», «Информатика для малышей»); эстетического – самые творческие и продуктивные («Саратовские гармошки», «Весёлые нотки» и др.), художественного творчества («Художественное чтение» и школьный театр «Буратино»); декоративно-прикладного (кружок «Подсолнух», судомодельный кружок и др.), а также «Основы православной культуры»; клуб «Поиск»; «Беседка».

Эффективные модели учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы в школе-интернате для детей, страдающих нарушениями опорно-двигательного аппарата позволяют сгладить серьёзные нарушения, настроить и детей и родителей на оптимистический взгляд в будущее: каждый ребёнок оказывается вовлеченным во все сферы общественно-социальной и творческой деятельности, в том числе благодаря внедрению проектной деятельности в образовательный и воспитательный процесс, включающей развитие творческих способностей учащихся [Сперанская 2014, 2015].

Все воспитанники, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с нарушениями интеллектуальной сферы, вовлекаются в процесс и могут меняться ролями – кто-то становится активным участником (подготовить доклад, презентацию, написать сочинение, выступить на конференции), а кто-то пассивным (быть слушателем, присутствовать, участвовать в обсуждении). Для реализации конкретного мероприятия ребята объединяются в **микро-** или **макрогруппы** (если мероприятие большое и требует участия многих). Так, микрогруппы воспитанников, участвовали в неделях и конференциях, посвященных М.В. Ломоносову, братьям Вавиловым, академику Вернадскому, А.С. Пушкину, М.Ю. Лермонтову, Н.В. Гоголю, П.П. Ершову и др. Роль на концерте, в спектакле, в проекте может быть совсем маленькой, но главное – это возможность действовать вместе со всеми, быть полноценным партнёром, сотрудничать и помогать товарищам, т.е. выполняется главная задача – дети социализируются.

Все предметные недели проводятся в сотрудничестве с музеями и учебными учреждениями города и включены в социально-образовательные проекты. Большой интерес вызывают у ребят проекты, связанные с музейной

педагогикой, имеющие литературно-художественную или историко-патриотическую тематику. Во многом благодаря сотрудничеству с музеями города формирование социокультурных и учебных компетенций у учащихся с ОВЗ происходит более успешно. Так, совместный с Музеем К.А. Федина литературно-образовательный проект «Дорогою добра» (на материале творчества С. Михалкова, С. Маршака, М. Пришвина, Б. Заходера и др. любимых детских авторов) предполагал разнообразную деятельность ребят: посещения лекций и выставок в Музее, постановку сценок по произведениям детских писателей в школьном театре, посещение спектакля, поставленного сотрудниками Музея, участие в выставках декоративно-прикладного творчества и выставке рисунков.

Сотрудничество с музеем К.А. Федина было продолжено в других интересных проектах – «В мире русской литературы», «Под алым парусом мечты». Проект «Друзья Музея» подружил ребят с Домом-Музеем Н.Г. Чернышевского (проект «Наш XIX век: французы в Саратове», связанный с Международным конкурсом сочинений и творческих работ» - у воспитанников Димы Ш. и Миши Ш. дипломы I степени), с Музеем им. А.Н. Радищева (проект «Все краски в гости к нам»), с Краеведческим музеем (проекты «Край, в котором я живу» и «Саратовская тема»), с Музеем Боевой Славы. Незабываемыми для детей стали творческие встречи-лаборатории с настоящими художниками и скульпторами. Формирование социокультурных и общеучебных компетенций у детей с нарушениями развития происходит замедленно и гораздо более сложно, чем у нормально развивающихся сверстников. Особенности каждого ребёнка – типологические и индивидуальные – требуют внимательного отношения всех специалистов, которые с ним работают, учёта интересов и наклонностей, а также индивидуального подхода при формировании у них социокультурных и общеучебных компетенций.

Благодаря вовлечению детей-инвалидов (детей с ОВЗ) в активное взаимодействие они начинают чувствовать себя более уверенными и самостоятельными, что для их родителей – весомый аргумент в пользу того, чтобы почаще «выводить» ребенка в социум, не бояться проявлять инициативу. Анализируя результаты *творческой проектной деятельности* воспитанников интерната, проводимой в рамках сотрудничества с различными центрами культурно-образовательного пространства города, в том числе представленные в исследовании И.А. Сперанской, можно отметить значительно выраженное повышение уровня владения социокультурными компетенциями у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Это выражается даже внешне: ребята чувствуют себя раскованными, они в основном спокойны и приветливы, не испытывают неловкости или страха при встрече и разговоре с незнакомыми людьми и т.д.

Проектная деятельность в школах для детей с особыми образовательными потребностями, а особенно в школах-интернатах – одно из ведущих направлений деятельности воспитанников, способствующее формированию их личности в целом – как с точки зрения воспитания нравственных качеств, так и в плане саморазвития и реализации творческих способностей, а самое главное – подобная деятельность

является основой для социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

Ипполитова М.В. Учебно-воспитательная работа в школе-интернате для детей с церебральными параличами. М.: «Просвещение», 1986.

Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

Молодиченко Т.А., Павлова Н.В., Селиванова Ю.В. [Творчество школьников с ограниченными возможностями здоровья как фактор их успешной социализации](#) // [Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы](#): сборник статей XII Международной научно-практической конференции «Артемовские чтения». Министерство образования и науки РФ; Пензенский государственный университет; Педагогический институт имени В. Г. Белинского. 2016. С. 257-264.

Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. [Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции](#) // [Актуальные научные исследования в современном мире](#). 2017. № 12-3 (32). С. 186-192.

Селиванова Ю.В. Тенденции развития специального образования: социокультурный подход // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития, 2015. Т.4, вып 4. – С. 295-300.

Сперанская И.А. Проектная и творческая деятельность как способ социализации учащихся с ДЦП // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных и методических трудов / Под научной ред. Ю. В. Селивановой, Е. Б. Щетининой, Н. В. Павловой, Л. В. Мясниковой. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2014. – С. 186-190.

Сперанская И.А. Социализация учащихся с церебральным параличом в театральном творчестве // Инновации и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н. В. Павловой, Ю. В. Селивановой. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2015. – С. 245-248.

Сперанская И.А. Творческие проекты как комплексное средство формирования социокультурных и учебных компетенций учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Автореферат выпускной квалификационной работы магистра. Саратов, 2018. - 16 с. Электронный ресурс: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2018/44-04-03_021.PDF

Тапенева А.А., Щетинина Е.Б. [Социально-трудовая адаптация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях информационного общества](#) // [Дыльновские чтения](#) Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 300-304.

Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС» [Интернет-ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Щетинина Е.Б. [Изучение досуговых практик детей с нарушением интеллекта](#) // [Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления](#) Материалы VI Международной научной конференции. Отв. ред. С.Г. Ивченков. 2018. С. 294-297.

СУЩНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К СОГЛАСОВАННОМУ ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Кузьмин А.М.

ГОУ ВПО "Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова", г. Саратов, , *e-mail*: rector@sgau.ru

Козлова О.А.

ФГБОУ ВО "Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов; *e-mail*: koa.74@mail.ru

Аннотация: Материал статьи представлен в логической последовательности по следующим блокам: профессиональная подготовка, ее сущность и компонентный состав; подготовка к согласованному принятию решений, ее содержание и структура как вида профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка будущих молодых специалистов к согласованному принятию решений целенаправленный, лично и социально значимый процесс, в ходе осуществления которого они учатся прогнозировать действия и замыслы друг друга, интерпретировать различные элементы ситуации. В основе согласованного принятия решений лежит деятельность, обусловленная взаимодействием субъектов, в которой реализуются следующие функции: целевая, информативная, прогностическая и коммуникативная.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, согласованное принятие решений, взаимодействие, функции, готовность.

THE ESSENCE OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS FOR COORDINATED DECISION-MAKING IN INTERPERSONAL INTERACTION

Kuzmin A.M.

Saratov State Agrarian University named after NI Vavilov, Saratov, *e-mail*: rector@sgau.ru)

Kozlova O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University of N.G. Chernyshevsky *e-mail*: koa.74@mail.ru

Abstract. The material is presented in a logical sequence by the following most important, in our opinion, semantic blocks: professional training, its essence and *component composition*; preparation for coordinated decision-making, its content and structure as a type of professional activity.

Professional preparation of future specialists for coordinated decision-making as a purposeful, personal and socially significant process in the course of which they learn to predict the actions and intentions of each other, similarly interpret the various elements of the situation, allows to form readiness for its implementation. At the heart of the coordinated decision-making is the activity, caused by interaction of subjects, in which the following functions are realized: target, informative, prognostic and communicative.

Keywords: training, coordinated decision-making, interaction, functions, readiness.

В современных условиях реализации ФГОС ВО требуется подготовка студента, проявляющего активность в овладения профессией, что предполагает не только овладение комплексом предметных знаний, сколько формирование у него умений осуществлять согласованную деятельность.

Одним из наиболее эффективных путей совершенствования подготовки студентов в сегодняшней социокультурной ситуации, является обучение согласованному принятию решений в любых обстоятельствах и конфликтах.

Ученые О.А.Абдулина, В.И.Андреев, С.И.Архангельский, В.А.Болотов, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и другие глубоко исследовали основы рассматриваемого процесса.

Изучение их работ позволило нам представить материал в логической последовательности по следующим наиболее важным, смысловым блокам:

1. Суть профессиональной подготовки.
2. Структурные компоненты подготовки к согласованному принятию решений.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных смысловых блоков и, прежде всего, остановимся на существовании профессиональной подготовки как основы становления специалиста в вузе.

Анализ данной проблемы показывает, что она представляется одной из самых значительных в педагогике (Е.П.Белозерцев, К.М. Дурай-Новикова, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, Н.Д. Левитови др.). Ученые, посвятившие свои работы данному направлению, выяснили, что если специалист будет обладать только глубокими знаниями и значимым опытом, то это еще не определяет его успешность в будущем, поскольку исключительно важной является его личностная нацеленность на согласование поступков и действий.

Изучая труды Е.П.Белозерцева, А.Д.Гонеева, К.М.Дурай-Новиковой – исследователей данного вопроса, мы увидели, что эти они представляют подготовку как многомерную систему, в которой представлены ее взаимосвязанные виды: теоретический и практический.

Теоретическая подготовка нацеливает на овладение теориями и личным кругозором. Важным при этом является формирование общей культуры, теоретических знаний, умений анализа условий и выполнения требуемых действий и деятельности в целом [2, с.385]. Задания в ее рамках должны быть ориентированы на интеграцию компонентов деятельности студентов по согласованному принятию решений с направленностью на конечный результат. С этой целью используется принцип их поэтапного усложнения – от действий по образцу к реконструкции опыта, использование их в других условиях и, в итоге, к творчеству – самостоятельному внесению элементов новизны в процесс познания и овладения знанием. Так, в работах Е.А. Александровой показано поэтапное уложение вопросов к обучающимся в профессии их профессионального самоопределения [3, 2001].

При выполнении учебных заданий студенты оказываются перед реальным противоречием между имеющимся у них знаниями по согласованному принятию решений и наличием способов и приемов его осуществления в практической деятельности, между пониманием необходимости справиться, выполнить задание и возможностью найти не

только правильное, но и наиболее эффективное его решение. Данный подход отражен в работе М.Н. Бурмистровой и М.И. Кабановой [4, 2013].

Следует отметить, что нам не встретились работы, отражающие суть теоретической подготовки студентов к согласованному принятию решений, хотя она обязана ориентироваться на оптимизацию координированных действий в практике.

Выделение практического вида профессиональной подготовки осмысливалось и рассматривалось в содержательном аспекте как специфическая предметная деятельность. В то же время, необходимо отметить, что зачастую в ней не учитывается неминуемость межличностного взаимодействия и согласование позиций при решении профессиональных задач. В процессе изучения данного вопроса установлено что, несмотря на объективную необходимость для молодого специалиста осуществлять межличностное взаимодействие в будущем, обладать умением согласовывать свои действия на практике с коллегами, в вузе не происходит практической подготовки к этому виду деятельности. В связи с этим, мы считаем целесообразным, в любом виде взаимодействия усилить его личностный аспект, обратив внимание на обучение согласованности действий.

Целесообразно для интеграции видов рассматриваемой подготовки определить задачи, которые требуют своего решения. Поэтому мы представили этот момент как интеграцию между главными задачами.

I. Знаниевые задачи:

1. приобретение основ знаний;
2. обобщение теоретических знаний и их расширение;
3. модификация системы знаний с учетом своих индивидуально-личностных особенностей.

II. Практические задачи:

1. овладение действиями по согласованному принятию решений на практике;
2. активный поиск путей переноса теории в практические действия с учетом особенностей личности и ее проявлений в различных ситуациях;
3. учет индивидуально-личностных особенностей студентов в процессе перехода к практической деятельности;
4. трансформация теоретических знаний в обобщенные профессионально-личностные правила, применяемые к множеству рабочих ситуаций и случаев;
5. применение обобщенных профессиональных правил.

III. Рефлексивные задачи:

1. анализ развития готовности к согласованному принятию решений;
2. рассмотрение «Я» и «Они» проблем-препятствий;
3. разработка программы собственной траектории совершенствования умений согласованного принятия решений.

Таким образом, анализ первого смыслового блока по изучаемой проблеме позволяет сделать вывод: она представляет собой

целенаправленный процесс приобретения студентом опыта, необходимого для успешной реализации профессионально значимых задач. Данный процесс включает два аспекта: теоретический (овладение научно-теоретической базой) и практический (формирование соответствующего опыта), он характеризуется следующей особенностью: приобретенный теоретический материал становится основой определения траекторий дальнейшего совершенствования во взаимодействии.

Рассмотрим второй смысловой блок – определению содержания и структуры подготовки к согласованному принятию решений как вида профессиональной деятельности. Проблема согласованности в совместной деятельности в последние годы становится одной из наиболее актуальных. Ученые рассматривают принятие решений в коллективе в связи с поиском множества возможностей каждого при решении общей проблемы для всех его членов. Они обращают особое внимание, на то, что принятие решений предусматривает согласование действий и мнений субъектов [5, с.18].

При анализе дидактического аспекта понятия «подготовка студентов к согласованному принятию решений» необходимо учитывать следующие аспекты.

1. Разделение студентов по уровню готовности к овладению содержанием учебного предмета, т.е. учет индивидуальных различий студентов для того, чтобы избежать их усредненного деления на «слабых», «средних» и «сильных».

2. Содержание учебного предмета, а именно соответствие уровня общности и сложности содержания групповым характеристикам и особенностям групп с разным уровнем готовности.

3. Формы и способы организации образовательного процесса. Основной принцип данного направления – интеграция организационных форм и способов с целью активизации учебной деятельности студентов при согласованном принятии решения.

4. Дифференциация стратегий обучения согласованному принятию решений студентов, отличающихся своими типологическими особенностями.

Проанализировав различные аспекты сущности согласованного принятия решений, мы можем заключить, что оно зависит от отношения партнеров к ситуации, в которой они взаимодействуют, (знания предметной основы деятельности), отношения партнеров друг к другу (знания ими возможностей остальных, склонности взаимодействовать). Содержание данного явления может рассматриваться как предвидение возможных поступков других, прогнозирование замыслов, при этом эффективность определяется идентичностью интерпретации ситуаций.

Такая трактовка согласованного принятия решений дала возможность определить ее функции:

1. Координационная, предполагающая наличие взаимодействия между людьми в группах, что изучения межличностных отношений, которые во

многим определяют характер особенности проявления каждого члена коллектива или группы.

2. Социальная, предусматривающая идею о том, что владение согласованным принятием решений повышает результативность проявления необходимых качеств в разнообразных ситуациях.

3. Управленческая, проявляющаяся в том, что рассматриваемому явлению присущи функции управления: прогнозирование; планирование; организация; координация; контроль.

Таким образом, согласованное принятие решений целесообразно рассматривать как вид совместной деятельности, ориентированной на предвидение возможностей ее субъектов, их намерений, определение наиболее эффективных приемов межличностного взаимодействия, что ведет к формированию готовности использовать соответствующие умения в жизни.

Определяя структурные компоненты деятельности, мы опирались на теорию деятельности, разработанную отечественной психолого-педагогической наукой в работах Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейна. Следуя ей, мы выделяем содержательно-целевой, операционно-процессуальный и контрольно-оценочный компоненты деятельности по подготовке к согласованному принятию решений.

Проанализируем каждый из выделенных компонентов деятельности.

Содержательно-целевой компонент объединен с выявлением сути главных видов деятельности. Разделяя представление о профессиональной подготовке О.А.Абдуллиной, Е.В.Бондаревской, З.И.Васильевой и других, мы вслед за ними выделяем познавательный-поисковый, действенно-практический и продуктивно-творческий ее виды.

Содержание познавательного-поискового вида изучаемой подготовки нацелено на развитие умений получать сведения науки и не теряться в их бесконечном потоке, а также умений находить главное и делать выводы, что способствует получению реального продукта.

Содержание действенно-практического вида профессиональной подготовки предполагает с одной стороны, непосредственную реализацию обучающимися приобретенных знаний по теме на практике; с другой, формирование опыта самостоятельной деятельности, основанного на знаниях, умениях и навыках с постепенным увеличением их количества и качества. Она позволяет, помимо названных выше действий, выделить умения реализовать на практике знания, умения их сочетать, систематизировать ранее усвоенные способы действия, приобретать опыт принятия согласованного решения. Он связан с выработкой алгоритма согласованного принятия решений и выявлением направлений взаимодействия субъектов по его практической реализации. Анализируя совместную деятельность по подготовке к согласованному принятию решений, мы основываемся на том, что преподаватель и студент выступают как субъекты деятельности в едином целостном образовательном процессе, а

объектом, над которым должны они работать совместно, в нашем случае, является согласованное принятие решений.

Цель подготовки определяет особенность всех ее компонентов, обогащая содержание и делая чрезвычайно важным оценку ее результата – овладение профессиональной компетентностью, умениями развивать в себе готовность принимать согласованные решения в жизни.

Операционно-процессуальный компонент подготовки к рассматриваемому явлению состоит из поэтапного использования форм, методов и средств формирования знаний, а также умений принимать согласованные решения. При реализации названного компонента будущие специалисты знакомятся с алгоритмом согласованного принятия решений (предложенного на основе работ А.С.Асташова, Н.Е.Валентиновой, Ю.В.Верхошанского В.В.Медведева и др.), который включает:

1. Определение ближайших, промежуточных и перспективных целей.
2. Диагностика при проигрывании различных ситуаций и выборе «роли» для себя и партнеров).
3. Предположение действий партнеров.
4. Групповое обсуждение проблемных ситуаций (тренинг).
5. Обсуждение корректирующих действий субъект.

Для освоения представленным алгоритмом рационально использовать метод анализа конкретных ситуаций, так как его можно считать уникальным в том плане, что он уже в себе несет интеграцию деятельностного и личностного аспектов собственной деятельности студентов по согласованному принятию решений, а так же интеграцию теоретической и практической видов подготовки.

Метод анализа ситуаций предусматривает рассмотрение, анализ и разрешение ситуации, возникающей на основе определенных событий или при прогнозировании новых обстоятельств. Он позволяет студентам глубоко исследовать воображаемую или реально существующую ситуацию, для того, чтобы в дальнейшем определить направления поведения в ней. Этот метод направлен на формирование критического мышления будущих специалистов, позволяет отслеживать пути решения существующих задач, осмысливать подходы к их решению, диагностировать существующие препятствия и определять выбор наилучшего разрешения конфликтов, взаимодействовать в социуме. В рамках изучения вопроса названный метод расширен методом регистрации ошибок при принятии решений.

Контрольно-оценочный элемент деятельности по подготовке к согласованному принятию решений позволяет выявить точность поставленной цели, поскольку именно в ней прослеживается корреляция с мотивами, предметными действиями и операциями, способностями и возможностями субъекта.

- Рассмотрев суть подготовки, мы делаем вывод, что ее результатом является готовность студентов к согласованному принятию решений, являющаяся главной составляющей профессиональной компетентности [6, с.

141]. Структура данного явления включает мотивы и интересы, склонности и убеждения, характеризующие в совокупности изучаемую готовность. Ее можно определить как условие успешного выполнения деятельности, ведущую к достижению высоких результатов в профессии [7, с. 44], что нашло свое отражение в четырех этапах подготовки, соотносящихся с уровнями готовности к согласованному принятию решений: адаптационный – теоретический уровень, коммуникационный – прогностический уровень, деятельностный – практический уровень и рефлексивный – корректировочный уровень.

В основу определения представленных уровней легли следующие показатели:

- направленность студентов на согласованное принятие решений;
- организация практической деятельности согласно алгоритму согласованного принятия решений;
- владение студентами рефлексивными методиками и их способность корректировать свою деятельность при необходимости.

Таким образом, анализ и осмысление собранного материала дают нам возможность представить изучаемую подготовку как интегративное объединение взаимосвязанных элементов, содержащих целеполагание и мотивацию, специально отобранные содержание и умения, направленные на получение студентами запланированного результата.

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3-14.
2. Шанц Е. А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. С. 383-386.
3. Александрова Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в Берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90-120.
4. Бурмистрова М., Кабанова М. В профессию – шаг за шагом // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 48-50.
5. Ливак Н.С. Принятие решения командой: процессуальная модель // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С.28-34;
6. Некрасова С. В. Формирование профессиональной компетентности обучающихся // Молодой ученый. 2016. №17. С. 140-142.
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.

