

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:

ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

№ 3(4)

2016



**«ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ,
ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ»**

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2016 г.

№ 3(4)

*Выходит 2 раза в год
г. Армавир
Краснодарский край*

Тел. 8(928)2073793

Web site: <http://www.agpu.net/>

E-mail: margo2000@list.ru

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС 77-53609
от 10 апреля 2013 года

Ответственность за
содержание статей и качество
перевода на английский язык
несут авторы публикаций

УДК-37
ББК-74
О 23

ISSN 2306-9988

© Коллектив авторов

Научный редактор / Scientific editor

Ветров Ю.П., доктор педагогических наук, профессор/
Vetrov Y.P., Advanced Doctor, Professor

Редакционная коллегия / Editorial board

Андриенко Н.К., кандидат педагогических наук, доцент/
Andrienko N.K., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Галустов А.Р., доктор педагогических наук, профессор/
Galustov A.R., Advanced Doctor, Professor

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Ответственные редакторы / Executive Editors

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА НАУЧНОГО РЕДАКТОРА	4
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
Белоус О.В. Реализация компетентного подхода в контексте идей субъектности человека	6
Тупичкина Е.А., Андриенко Н.К., Богнова Т.С. Поликультурное образование: концептуально-методологические подходы к исследованию	12
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО (НЕПРЕРЫВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ	
Вербицкая И.Н. Нетрадиционные подходы в использовании сказок как средства развития творческих способностей у детей дошкольного возраста	20
Гревцова В.И. Развитие социальной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка	25
Керженева А.В. Творческая деятельность педагога, реализующего ФГОС НОО	28
Паладян К.А. Технология диагностики пространственного представления обучающихся	33
Папикян А.В. Мнемотехника как технология развития памяти при изучении иностранного языка	38
Плужникова Е.А. Проектирование развивающей образовательной среды в современной школе	43
Семенака С.И., Аксенова А.И. Проектирование развития социального интеллекта дошкольников в контексте становления их нравственного опыта	48
Семенака С.И., Кривенко Е.Е. Особенности социализации дошкольников в условиях сельского социума	53
Суворова С.А. Факторы развития опыта созидательного взаимодействия подростков в школьном классе	60
Шкуропий К.В., Николаенко П.В. Профильное обучение в муниципальной гимназии	64
Шкуропий К.В., Познышева Ю.А. Типология педагогических инноваций дошкольных образовательных организаций	72

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Герлах И.В.

Социальное партнерство общественных организаций
и образовательных учреждений в условиях проектной деятельности 81

Сокольская Е.Н.

Влияние музыкальных воззрений общества от античности до XIX века
на современное музыкальное воспитание 87

Лукаш С.Н., Бицурина Е.С., Эпоева К.В.

Педагогика казачества и духовно-нравственное воспитание учащихся
в классах казачьей направленности 100

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

Живогляд М.В.

Педагогические аспекты подготовки студентов бакалавриата к работе
классным руководителем в условиях реализации ФГОС ООО 106

Костенко А.А., Терсакова А.А.

Формирование личности студента в образовательном пространстве вуза 111

ПРЕДСТАВЛЯЕМ ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ – ФАКУЛЬТЕТ ТЕХНОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ И ДИЗАЙНА

Галустов Р.А.

Стратегическое развитие факультета технологии, экономики и дизайна
и направления совершенствования профессиональной подготовки
специалистов 117

Петросян А.Р.

Актуальные проблемы воспитания в образовательном пространстве
факультета технологии, экономики и дизайна 123

Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Илющенко О.С.

Социально-политический проект студентов ФТЭиД АГПУ
«Молодежь Кубани в защиту генерала Ратко Младича» 131

НАШИ ЮБИЛЯРЫ 137

**КОНФЕРЕНЦИИ, КОНКУРСЫ КАФЕДРЫ ТИПиОП
ФГБОУ ВО «АГПУ»** 139

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ 2016 ГОДА 141

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 143

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»** ... 146

КОЛОНКА НАУЧНОГО РЕДАКТОРА



Второе десятилетие XXI века явилось началом выхода российского образования из кризисного состояния, началом формирования основ для его дальнейшего инновационного развития. Во многом это стало возможно благодаря целенаправленной политике государства, ориентированной в этот период на развитие системы образования, создание «точек ее роста». В то же время в российском образовании не исчезли многочисленные проблемы. Их наличие позволяет сделать вывод о том, что отечественное образование пока не соответствует требованиям принятого Российской Федерацией курса на инновационное, социально-ориентированное развитие.

Несомненно, что выход из сложившегося кризиса возможен лишь на пути анализа его причин. В качестве таковых чаще всего рассматриваются причины, имеющие чисто внешний по отношению к образованию характер и обусловленные трудностями социального и экономического развития общества. В то же время причины деструктивных тенденций не лежат на поверхности явлений и в значительной степени имеют внутренний характер.

Новый подход к образованию представлен в Законе РФ «Об образовании», Федеральной программе развития образования. В концепции модернизации российского образования отмечено, что образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. К ним относятся:

1) ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

2) переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

3) возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

4) динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников образования, росте их профессиональной мобильности;

5) возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составил до 70-80 % национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Содержанием процесса реформирования управления образованием становится переход от административного директивного, распределительного управления к новому типу – регулирующему управлению, основу которого составляют методы нормативно-правового, экономического, социально-психологического, педагогического управления.

Специфика новых моделей управления состоит в их опоре на методы, учитывающие мотивы, потребности, интересы, ценности конкретных личностей. Новизна подхода состоит в том, что системы управления выстраиваются как гуманитарные образования, ориентированные на личность руководителя, воспитанника и педагога.

Однако анализ практики управления показывает, что проблема профессионализма в управлении сохраняет свою особую актуальность на уровне управления образовательными учреждениями. С одной стороны, это объясняется масштабностью и динамизмом перестроечных процессов в школах, с другой – тем состоянием личностного потенциала субъектов управления, которое отдельные исследователи определили как кризис управленческой компетенции. Его основу составляют недостаточная профессиональная готовность руководителей школ к инновационным преобразованиям школы, стереотипы прежней административной культуры управления.

Задача внедрения инноваций в российском образовании – помочь обществу осознать сегодняшнее бытие и найти решение реализации выхода из системного кризиса.

Представленные в журнале доклады и выступления отражают результаты исследований актуальных проблем современной педагогической науки, и это определяет его содержание и характер подачи материала.

Настоящий журнал адресован научно-педагогическому сообществу, а также работникам образовательных организаций.

Ю. Ветров, доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
Лауреат премии Правительства РФ в области образования,
проректор по научно-исследовательской
и инновационной деятельности АГПУ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-159.9

О.В. Белоус

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии

Аннотация. Статья посвящена вопросам реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании. Особое внимание уделяется профессиональному становлению педагога как субъекта деятельности в аспекте личностной центрации, саморегуляции.

Ключевые слова: компетентность, субъект, саморегуляция, регулятивный опыт, педагог

Актуальность рассматриваемой нами проблемы связана с существующей в современной образовательной ситуации проблемы подготовки компетентного специалиста (бакалавра, магистра). Как отмечается во множестве опубликованных исследований по вопросам профессионального обучения и психологии труда, подготовка действительно качественного специалиста – системный, многокомпонентный и динамичный процесс, требующий своевременного учета и реализации ряда факторов, условий и инструментария.

Характерными особенностями компетентного специалиста, работающего на современном профессиональном поле, являются присвоение определенного комплекса знаний, умений и навыков, качественная реализация их в своей работе; наличие и активная внутренняя мотивация к результативному исполнению своей профессиональной деятельности, отношение к выбранной профессии как к личностной и социальной ценности. Компетентный специалист действительно выходит в своей самореализации за «пределы» своей профессии, своего предмета, актуализируя творческий потенциал. При этом он целостно принимает ответственность за исполнение осознаваемого решения, определяет цели, учитывая собственные ценностные ориентиры в аспекте саморегуляции, самоконтроля, личностной и профессиональной самореализации. Таким образом, профессиональную компетентность возможно представить как комплекс знаний, умений, навыков, выработанную способность оптимально и эффективно решать практические задачи и использовать деятельностную самореализацию.

По данным В.А. Болотова, В.В. Серикова, «компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта» [1].

Направленность требований современного общества акцентирует внимание на содержательном оформлении, технологическом наполнении и динамике

педагогической профессии, определяющей накопление, передачу и преобразование картины мира, актуальных ценностей, идеалов, конструктивных способов взаимодействий человека с окружающей действительностью. В свою очередь, именно специфические проявления содержательной и процессуальной стороны деятельности компетентного педагога определяют характер и возможности решения определяемых в настоящее время задач развития подрастающего поколения (Е.Д. Божович, В.А. Болотов, А.А. Деркач, В.Т. Кудрявцева, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, Е.Ю. Пряжникова, Л.А. Регущ, З.И. Рябикина, Т.Н. Щербакова и др.) [2].

Соответственно, в настоящее время качественно изучены и смоделированы отдельные компоненты компетентности учителя: эффективные стили деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) и педагогического общения (С.Л. Брадченко, Г.А. Ковалев, С.А. Шеин), профессиональное самосознание (Д.В. Розин), профессионально-значимые личностные качества (Ф.М. Гоноболин, Л.М. Митина, И.М. Юсупов), профессиональные умения, коммуникативная компетентность (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская) и пр.

Эффективность становления педагога как профессионала, как нам представляется, должна быть изучена в аспекте концепции активного субъекта деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. Профессионализм педагога проявляется особенно ярко в качестве совмещения субъектности образовательного процесса и субъектности педагогической деятельности. В роли субъекта образовательного процесса педагог должен выполнить функции модератора, манипулятора, конструктора, организатора, непосредственного участника ситуации передачи социокультурного опыта и формирования общественных ценностей, что предполагает адекватное и качественно сознательное самоопределение в практике образования, принятие ответственности за характер получаемых результатов обучения и воспитания учащихся [2, 3].

Эта проблема может быть рассмотрена преимущественно в трех аспектах: самоконтроль проявления психических и эмоциональных состояний в общении, контроль и регуляция учителем своего состояния и самоактуализации, а также саморегуляция и самоконтроль степени соответствия педагогической деятельности педагогическим целям, задачам и индивидуально-возрастным особенностям учащихся. Очевидно, эти данные детерминируют необходимость развития таких компонентов психологической компетентности учителя, как субъективный профессиональный контроль, регулятивные умения и социально-психологические умения [4].

В педагогической деятельности субъектность подразумевает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. Педагог в этом качестве выступает как носитель субъектно-предметной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования и воспитания в его профессиональном сознании должны быть актуализированы и трансформированы в адекватные возможностям и ситуации цели, которые возможно реализовать оптимальными средствами. Профессиональный педагог встречается с учеником как с другим человеком, образуя с ним событийную общность. Профессиональная педагогическая позиция оказывается в ситуации сопряжения личностной и деятельностной позиции, образует единство педагогического сознания, деятельности, общности, становится способом реализации базовых

ценностей и целей развития каждого субъекта [3, 5], что, в свою очередь, определяет характер компетентности педагога.

Наиболее плодотворным, с нашей точки зрения, оказался структурно-функциональный подход (по О.А. Конопкину, В.И. Моросановой, А.К. Осницкому) [4, 6, 7]. Доказано, что саморегуляция обеспечивает базу психологического единства деятельности во время ее осуществления, соотносит индивидуальные возможности и состояния субъекта с событиями деятельности, сводит воедино разные психические модальности и уровни. Саморегуляция не только обеспечивает своевременность, пропорциональность усилий, соответствие активности субъекта требованиям деятельности, но и согласует ее с действиями других людей, обеспечивая необходимый уровень этой активности [6, 7].

Психическая саморегуляция способна проявляться как система информационных процессов и связанных с ним действий (осознаваемых или неосознаваемых человеком), включенных в другую деятельность, по отношению к которой она выполняет обслуживающую роль, а иногда превращается в самостоятельную деятельность, информационно обслуживающую самое себя. Поэтому саморегуляция всегда неразрывно связана с осознанием задач, осознанием своих возможностей и реальных результатов, достигаемых по ходу реализации деятельности (Конопкин О.А.) [8].

Процесс формирования осознанно-произвольной саморегуляции по сути дела и является процессом становления активного субъекта деятельности, который способен осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем, контролировать, корректировать программу действий в зависимости от складывающихся ситуаций [9].

У человека, когда он начинает воспринимать себя как субъекта (отрефлексированно), возникает тенденция к более осмысленному проявлению себя как личности, уменьшению конфликтных ситуаций и пр. Поэтому основным модусом субъектного бытия человека выступает целенаправленная произвольная активность, которая реализует все многообразие действенных отношений субъекта с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т. д. [4, 7, 8]. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т. п.

Субъектность в деятельности и поведении, процессах восприятия, принятия решений обнаруживается, прежде всего, в индивидуальных особенностях освоенной человеком преобразующей активности: индивидуальных особенностях постановки и решения задач. Специфика субъектности определяется функциями регуляции активности, которые актуальны в данный момент для человека [4, 7, 8], именно поэтому в контексте общего аспекта субъектного развития и существования человека одно

из центральных базовых мест занимает проблема закономерностей осознанной регуляции человеком своей целенаправленной активности. «Целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действительных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т. д., является основным модусом субъектного бытия человека»; уровень осознанного регулирования человеком своих действий, своих усилий имеет качественную специфику – осознанность и субъектность (Рейнвальд Н.И.) [10].

Сущность субъектной активности человека – ее внутреннее содержание, выражающееся в единстве всех компонентов субъектной активности в отдельности или в определенных сочетаниях в специально организованной деятельности. При этом деятельность становится «самодеятельностью». Суть субъектной активности заключается при таком понимании в умении спроектировать и реализовать деятельность: исходно поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей.

Субъектное, активное, начало в человеке при всей его готовности к проектированию в условиях неопределенности существенным образом связано с его привычными действиями, освоенными стереотипными способами организации усилий, уверенной ориентацией в знакомых ситуациях выбора, в переносе известных способов действия в новые условия (несмотря на их многогранность и вариативность).

В рамках решения задач исследования и развития представления О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого на основе анализа проявлений основных характеристик и принципов саморегуляции человеком собственной деятельности (системности, активности, осознанности), было определено, что субъектное отношение к профессиональной деятельности (в понимании как субъектно-представленное понимание человеком своих возможностей и своего места в осуществляемой деятельности) обусловлено взаимодействием ряда параметров. К данным параметрам можно отнести: активность, направленность, осознанность, умелость в действиях и склонность к сотрудничеству, т. е. умения координировать свои усилия с усилиями других. Субъектное отношение к выполняемой деятельности возможно реализовать посредством обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности. Данная ситуация также определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта (Конопкин О.А.).

Организация и содержание конкретной характеристики и определенного регуляторного умения в целом опосредствованы общим процессом формирования и актуализации субъектного опыта. Обращение к содержанию опыта субъекта и его компонентов при анализе регуляторных умений (анализ структуры регуляторного опыта будет дан ниже) позволяет установить и уровень их сформированности, и возможности дальнейшего совершенствования. Субъектная активность перед внешним наблюдателем предстает в виде реализуемых регуляторных умений, служащих преодолению неопределенности с привлечением информационного обеспечения субъектного опыта. Они являются и конкретными формами проявлений субъектного опыта, и связующими субъектный опыт элементами.

Субъектный опыт, по мнению И.С. Якиманской, выступает как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет» (Якиманская И.С.) [4].

Выделяя регуляторную часть субъектного опыта (с помощью которой человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из имеющегося набора профессиональных и личностных задач, а затем последовательно добиваться их успешного решения), в исследованиях А.К. Осницкого были выделены компоненты регуляторного опыта.

1. Ценностный опыт, который определяет содержание формирования интересов, норм и предпочтений нравственного реагирования, идеалов, убеждений. Фактически этот опыт ориентирует усилия человека, его активность.

2. Опыт рефлексии, который накапливается с помощью динамично обновляющегося соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных изменениях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами. Данный опыт способствует установлению связи рефлексивной ориентировки с другими компонентами субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации, под которым подразумевается предварительная подготовленность, оперативная адаптация к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха. Фактически данный опыт ориентирует индивида в собственных возможностях, что способствует лучшему приспособлению собственных усилий относительно решения значимых задач.

4. Операциональный опыт, который включает общетрудовые, профессиональные знания и умения, обязательно умения саморегуляции. В данном опыте объединяются конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности. Фактически этот опыт способствует объединению усилий субъектов, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [4].

Совокупность данных компонентов регуляторного опыта может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности как базы проявления компетентности.

Эффективное становление индивида как субъекта профессиональной деятельности необходимо, чтобы на момент начала профессионального обучения в сознании человека должна быть сформирована система ряда представлений о своих особенностях и возможностях:

1) в целеобразовании и целеудержании, что подразумевает умения понимать предложенные цели, формировать цели самостоятельно, удерживать цели в модели действительности до их реализации;

2) в моделировании как умения выделить значимые для реализации цели условия, умения выделить представление о содержании предмета потребности

в субъектном опыте, и идентифицировать объект, соответствующий этому предмету, в окружающей ситуации;

3) в программировании как умении выбрать способ преобразования заданных условий, соответствующий цели деятельности и условиям, на основе анализа которых можно определить соответствующие средства осуществления этого преобразования, а также выстроить последовательность частных конкретных отдельных действий;

4) в оценивании как умении, содержащем оценивающие действия относительно конечных и промежуточных результатов своих действий. Обязательным условием является «наложение» заданных критериев и субъективных критериев оценки результатов деятельности;

5) в коррекции как умении, предполагающем возможность понимания прогнозирования возможных изменений, определения характера необходимых изменений, вносимых в результат, в ситуации несовпадения частных деталей и предъявляемых требований;

6) в отношениях как умении и наличии представление о правилах взаимоотношений с другими людьми и с предметами труда [9].

В ситуации оптимального возрастного развития и выстроенного адекватного профессионального обучения накопленный и сформированный арсенал средств регуляции будет характеризоваться как сознательным характером их приобретения, так и сознательным использованием компонентов регулятивного опыта и субъективного опыта в решении практических и теоретических задач действительности, ростом рефлексии. Данный факт характеризует регулятивную основу становления человека как субъекта деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

2. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 58-63.

3. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.

4. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 529 с.

5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.

6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.

7. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27-42.

8. Моросанова В. И. Психология саморегуляции как область психологических исследований // Субъект и личность в психологии саморегуляции : Сборник научных трудов конференции, 4-7 октября 2006 г., г. Кисловодск. Ставрополь, 2006.

9. Белоус О. В. Формирование осознанной саморегуляции педагогического взаимодействия как фактор эффективной подготовки студентов педвуза : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2000.

10. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала : Монография. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2005.

УДК-37.013

Е.А. Тупичкина, Н.К. Андриенко, Т.С. Богнова

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИССЛЕДОВАНИЮ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 117 «Лесная сказка», Красная Поляна, Сочи*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность разработки проблемы поликультурного образования, рассматривается три основных подхода к пониманию поликультурного образования (аккультурационный, диалоговый и социально-психологический) и концепции, получившие развитие в их рамках. Обращается внимание на зарубежные и отечественные исследования в данной области. В завершении дается авторская трактовка понятия «поликультурное образование».

Ключевые слова: социализация, диалог культур, этнос, поликультурное образование, многоэтническое образование, концепции поликультурного образования, аккультурационный подход, диалоговый подход, социально-психологический подход.

Исследование проблемы поликультурного образования в российской и зарубежной педагогике представляется актуальным с точки зрения потребностей современного общества. Сегодня налицо процесс глобализации мира, предполагающий сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. Это явление, оказывающее в целом позитивное влияние на социокультурную ситуацию в мире, несет одновременно угрозу стирания культурной самобытности народов, подчинение их чуждым стандартам, что нередко приводит к конфликтам и войнам.

Сегодня созрела необходимость осознания гражданами России себя как нации, как участников культурного диалога, ведущегося в европейских рамках, где мы, будучи носителями русской культуры, являемся равноправными представителями культуры мировой. Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу воспитания молодежи в духе мира и уважения всех народов, формирования у подрастающего поколения умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов.

Современный процесс воспитания неизбежно протекает в условиях взаимодействия малых и больших этносов, которые одновременно развивают как общенациональную культуру, так и обогащают остальные культуры (от малых до доминирующих). При такой тенденции необходимыми условиями мирного и эффективного контакта становятся: формирование

культурных ценностей у всех участников диалога культур и этносов; создание общего национального и культурного пространства, внутри которого каждый индивидуум способен обрести и сохранить этнический, языковой, культурный и социальный статус.

В связи с этим меняются ценностные приоритеты, происходит переориентировка прежней модели образования с монокультурной на поликультурную, при этом родная культура выступает в качестве стержня. Перед образованием встает задача формирования личности, которая бы комфортно чувствовала себя в окружающей многокультурной среде, могла психологически адаптироваться в подобной обстановке и своими действиями обеспечивать себе нормальную деятельность и жизнь в целом, сохраняя свою идентичность и ментальность.

Разработка современных концепций поликультурного образования предполагает определения методологических оснований данного явления. Процесс поликультурного образования обусловлено, с одной стороны, современными историческими и социокультурными предпосылками, с другой стороны, оно опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Изучение комплекса исторических, социально-культурных факторов, а также философско-педагогических и психологических детерминант позволяет нам выделить наиболее распространенные в науке методологические подходы к пониманию сущности поликультурного образования: *аккультурационный, диалоговый и социально-психологический*.

Появление термина «поликультурное образование» связано с **аккультурационным подходом**. Именно этого подхода придерживается большинство зарубежных исследователей, которые полагают, что поликультурное образование должно быть ориентировано на культуру переселенцев, заниматься изучением родной культуры и трансформации ее традиций в формате новой культуры, т. к. конфликт при столкновении с меняющимися условиями жизни обуславливает потребность в изменении, формировании новых культурных ориентиров [12].

В рамках аккультурационного подхода этот взгляд на проблемы многокультурной среды стал основой **концепции многоэтнического образования**, авторами которой являются У. Боос-Нюннинг и У. Зандфукс. Многоэтническое образование, идея которого развивалась в 60-70-е годы XX века, ставило целью формирование и развитие гармоничных отношений между представителями разных этнических групп, что подразумевало воспитание толерантности и взаимной открытости. Культура мигрантов при подобной формулировке задач многоэтнического образования подвергается серьезному изучению, но остается без внимания такой момент как взаимное культурное обогащение.

Другая концепция, получившая развитие в рамках этого подхода – **концепция бикультурного образования**, распространенная в зарубежной педагогике. В основу концепции была положена идея создания двойной языковой личности, двойной культуры. Её авторы, в частности, У. Фтенакис, полагали, что идентичность иностранных учащихся должна формироваться из групп языковых меньшинств. Становление «билингвально-бикультурной» идентичности, по мнению сторонников этой концепции, будет возможно только при условии осознания представителями этнических и языковых

меньшинств своего культурного и лингвистического наследия, на основе которого те смогут в постоянном сравнении двух культур вычленять и критически осмысливать ценностные установки каждой, а также формировать и сохранять собственную культурную идентичность [1, С. 13-14].

Необходимо отметить, что в отечественных исследованиях аккультурационный подход к поликультурному образованию не получил значительного распространения, ввиду того, что в условиях нашей страны более приоритетным моментом выступает задача сохранения и обогащения русской культуры, которая в России является доминирующей, и национально-культурного своеобразия остальных народов, проживающих на этой территории.

В русле аккультурационного подхода к поликультурному образованию представлены работы таких отечественных исследователей, как, например, Б.Э. Корнусова [2], которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения.

В связи с развитием коммуникаций и взаимопроникновением культур большое значение для ученых, занимающихся вопросами поликультурного образования, приобретает **диалоговый подход**, базирующийся на идеях диалога культур, открытости, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланитарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Люди вследствие усложняющихся связей объединяется в единое сообщество. В таких условиях ученые давно осознали, что диалог является оптимальной образовательной поликультурной стратегией. Так, С.Л. Новолодская убеждена, что перед современным образованием стоит цель формирования «диалогического человека», способного к восприятию мира во всем его культурном многообразии [13, С. 230].

Для осмысления философии современного поликультурного образования определенно интересен подход В.С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы Библера, культура приобретает в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Фактически такой подход обусловлен попыткой осмысления культуры в рамках парадигмы постмодерна и дает понимание объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно Библеру: «Современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени).

Началом современной философии диалога стал способ философствования Л. Фейербаха. Развиваясь в рамках собственных традиций, она шла по пути постепенного обновления, тот или иной мыслитель, исследователь диалога (М. Бубер, Э. Левинас, Ф. Розенцвейг и др.) привносил в нее специфические черты. С философско-методологической точки зрения, диалог в рамках данного подхода к поликультурному образованию предполагает создание таких

условий, при которых разные философские системы не конкурируют и не отвергаются, а сосуществуют и находятся во взаимодействии [14, С. 176].

В русле диалогового подхода, раскрывая сущность поликультурного образования, А.В. Шафрикова подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное образование она рассматривает в международном и межнациональном контексте, как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования. Близкую позицию занимает Т.Б. Менская, отмечая, что «поликультурное образование не только означает разное для разных людей в обществе, но и вообще на глубинном уровне обусловлено экономическими реалиями и идеологией различных социумов».

А.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры» [12].

В сфере диалогового подхода также выделяют **деятельностную концепцию** поликультурного образования, авторами которой считаются Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов. Исследователи полагают, что усвоение одной культуры представителями другой культурной среды возможно исключительно в ходе какой-либо деятельности. Сторонники деятельностной концепции считают, что непосредственному осуществлению деятельности предшествует ориентировка в условиях предполагаемой деятельности. В процессе ориентировки индивид осознает усваиваемые фрагменты другой культуры, «переформулирует» ее в термины своего лингвокультурного опыта [14].

Аналогично понимает суть поликультурного образования Г. Поммерин, определяя это понятие как ответ педагогической науки на реалии мультикультурного общества, как **деятельностно-ориентированную концепцию**, которая учитывает изменения в социуме и инициирует инновационные процессы [9, С. 31]. Такую позицию разделяет ряд зарубежных ученых, занимающихся проблемами поликультурного образования (У. Зандфукс, М. Хоманн, Х. Циммер).

Помимо названных концепций внутри диалогового подхода можно назвать **концепцию мультиперспективного образования**, авторами которой выступают Х. Гепферт и У. Шмидт. Суть концепции заключается в требовании пересмотра и переосмысления учебных программ в образовательных учреждениях всех уровней (как школ, так и вузов) с целью преодоления установки на монокультурную ориентацию. Авторы считают необходимым формирование и развитие способности вступать в межкультурную коммуникацию; создавать представление о культурных процессах, происходящих в обществе и в мире в целом; воспитывать понимание многоуровневой структуре всех культур. Также предлагается перейти в обучении от событийной истории к истории социальной [5, С. 27-28].

Шмидт также как и Гепферт рассматривает поликультурное образование в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков:

«Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». Подобно Гёпферту Шмидт хочет сделать процесс обучения открытым по отношению к разным перспективам. Он исходит из того, что «Межкультурная коммуникация включает богатство и многообразие мышления и способствует общему развитию личности благодаря элементам, присутствующим в чужих культурах» [10, С. 117].

В последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам поликультурного образования появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах **социально-психологического подхода**. В полной мере в науке он еще не сформировался. Вместе с тем, уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Заметный вклад в развитие социально-психологического подхода в целом и **концепции антирасистского воспитания** в частности сделали К. Муллард, М. Коул, Г. Каррингтон. С. Троун. Упомянутые исследователи полагали, что антирасистское воспитание является не составляющей частью, а альтернативой поликультурному образованию, т. к. обе концепции в основе своей имеют разные образовательные стратегии.

Так, в концепции поликультурного образования наблюдается индивидуализация проблемы расизма, притом что не затрагиваются конкретные экономические и политические противоречия и условия, одновременно касающиеся как коренного населения, так и меньшинств, подвергающихся расовой дискриминации. Муллард видит разницу между поликультурным и антирасистским образованием в том, что модели первого ориентируются на культуру, в то время как модели второго – на структуру общества. Поликультурное образование, считает автор, нацелено на формирование толерантности и уважения к культурным различиям, концепция же антирасистского воспитания подразумевает воспитание активной позиции относительно несправедливости и неравенства. Цель поликультурного образования он видит в развитии способности к критическому восприятию встречающихся человеку стереотипов и клише относительно других культур и их представителей и в воспитании у школьников и студентов толерантного отношения к ним [3].

Таким образом, представители данной концепции видят недостаток моделей поликультурного образования в их аполитичности, которую они связывают с интерпретацией всех возникающих в обществе проблем с культурологических позиций.

Другая концепция, получившая свое развитие в русле социально-психологического подхода – **концепция «культурных различий»**. Среди ее приверженцев можно назвать Р. Бордье. С. Гайтанидеса, К. Тейлора, А. Мемми, Б. Хакля, которые педагогическими целями поликультурного образования считали формирование толерантного отношения к образу жизни и стилю поведения других, которое базируется на понимании культурных различий, способных привести к конфликтным ситуациям и противоречиям между

представителями разных слоев социума [13, С. 17-21]; развитие способности дифференциации в рамках другой культуры, способность производить оценку норм и системы ценностей соответственно их исторически определенной значимости для конкретных видов деятельности [6]; понимание учащимися той роли, которую роль играют культурные различия и другие культуры в формировании эмоциональной сфере личности, становясь источником его потребностей и переживаний [8, С. 26].

В традиции социально-психологического подхода развилась **концепция социального обучения**. Авторы концепции (Х. Эссингер, И. Граф, Р. Шмитт) выделяют следующие цели поликультурного образования: эмпатия, солидарность и способность решать конфликты. Эссингер и Граф под эмпатией подразумевают способность понять другого человека, взглянув на ситуацию с его точки зрения, постаравшись понять его ценностную систему и способ восприятия и при этом испытывать к нему симпатию [12, С. 27].

Наиболее серьезным в научном плане исследованием, рассматривающим поликультурное образование как социальное воспитание и обучение, являются, на наш взгляд, работы Р. Шмитта, одного из немногих авторов, затрагивающих психологические предпосылки поликультурного образования. Он активно выступает за использование в качестве метода поликультурного образования проблемной ролевой игры, в ходе которой проявляется несоответствие между осознанными и принятыми на когнитивном уровне знаниями и спонтанными эмоциональными реакциями. Шмитт формулирует два основополагающих принципа социального воспитания, которые относятся к поликультурному образованию в рамках социального обучения. 1. Принцип избежания нормативных различий. Необходимо очень осторожно обходиться с инаковостью и чуждостью другой культуры и ее представителей. 2. Принцип «социальной близости». Целесообразно включать в обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом [12].

Проблемы поликультурности в русле рассмотренных подходов исследуются русскоязычными учеными в различных направлениях: как феномен культуры, механизм передачи социального опыта, сфера педагогических ценностей, часть педагогической культуры преподавателя, новая информационная среда, парадигма образования XXI века и т. д. (работы М.А. Богомоловой, Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуринского, М.Н. Кузьмина, Л.А. Супруновой и др.).

В своих работах ученые опираются на культурно-историческую теорию развития поведения и психики *Л.С. Выготского*, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. По мнению ученого, всякая функция в культурном развитии личности появляется в двух планах, сначала в социальном, потом психологическом, сначала между людьми – как интерпсихическая категория, потом внутри человека как интрапсихическая категория. Переход извне внутрь процесса развития психики изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями стоят реальные отношения людей и общества.

Так, А.Н. Джуринский рассматривает поликультурное воспитание как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, формирование личности вне национальной культуры при условии единства

и идеологической интеграции общества. При этом поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. М.А. Богомолова исходит из того, что поликультурное образование по своей сущности близко межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям.

В.В. Макаев, З.А. Малькова, А.А. Супрунова отождествляют поликультурное воспитание с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий.

Ряд авторов (Н.Д. Гальскова, А.А. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова) связывают готовность воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности, ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти.

Анализ представленных выше основных подходов к поликультурному образованию показывает, что все эти подходы содержательно дополняют друг друга. Поликультурное образование, согласно раскрытым выше подходам и концепциям представляет собой сложный многоаспектный педагогический феномен, предполагающий формирование социокультурной компетенции, социализацию учащихся, развитие их самосознания как культурно-исторических субъектов с потребностью в непрерывном культуроведческом самообразовании, которое обеспечивает освоение плюралистической картины мира.

На основе выше приведенного анализа сформировалось наше собственное видение сущности поликультурного образования.

Поликультурное образование мы рассматриваем как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий:

- на *когнитивном уровне* освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов;
- на *ценностно-мотивационном уровне* формирование социально-устойчивых и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам;
- на *деятельностно-поведенческом уровне* активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Поликультурное образование приобретает особое значение на фоне многонационального состава страны и развития коммуникации как в ее пределах, так и на международном уровне. Подразумевая знакомство с культурным многообразием родины и мира в целом, такого рода образование способствует воспитанию национального самосознания и толерантности, ценных качеств современного человека, «человека мира».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Christian D. Two-Way Immersion Education: Students Learning through Two Languages. The Modern Language Journal, Vol. 80, No. 1 (Spring, 1996) С. 67; 8.
2. Cohen Ph. The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain. In: Multi-Racist Britain. Macmillan Press, 1988.

3. Essed Ph., Mullard Ch. Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, 1991.
4. Gaitanides St. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. 1994. С. 25; 2.
5. Gopfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion, 1985.
6. Hackl B. Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis, 1993.
7. Hohmann M. Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten, 1983.
8. Memmi A., Rassismus, 1987; Gaitanides St. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. 1994.
9. Pommerin G. Zielsprache Deutsch, 1989.
10. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M., 1987.
11. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig, 1979. 304 s.
12. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 22-26.
13. Веденина Л. Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация : Тез. докл. Иркутск, 1993.
14. Основные термины, глоссарий образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: <http://didacts.ru/dictionary/1005/symbol/202>.
15. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / Под ред. В. С. Библера. М. : РОСПЭН, 1998.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО (НЕПРЕРЫВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-373.2

И.Н. Вербицкая

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СКАЗОК КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Сочинский институт (филиал)
Федерального государственного автономного учреждения
высшего профессионального образования
«Российский университет дружбы народов»
Кафедра иностранных языков*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы нетрадиционных подходов к развитию творческих способностей в процессе ознакомления детей дошкольного возраста со сказками.

Ключевые слова: развитие, способности, творчество, народное творчество, сказки, сказкотерапия.

Детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей, так как именно в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них огромное желание познавать окружающий мир. Поощряя это желание, детскую любознательность, педагоги передают им знания, вовлекая их в различные виды творческой деятельности, способствующей расширению детского опыта.

Развитие художественно-творческих способностей – далеко не новый предмет исследований. В работах А.А. Волковой, А.В. Петровского, Е.А. Флериной, Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова, Б.М. Теплова и др. подробно изучены вопросы творческого развития детей, роли фантазии в развитии личности, эстетического воспитания дошкольников.

Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров определяют творчество как деятельность, порождающую нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций, знаний, умений, продуктов [1, С. 140].

По мнению Б.М. Теплова, творчество – процесс тонкий, требующий большого такта, внимание со стороны педагога и творческого руководства деятельностью детей и особой творческой атмосферы [2, С. 125].

С точки зрения психолога А.В. Петровского, творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [3, С. 117].

Однако методики, которые должны шагать в ногу со временем, постепенно перестают отвечать современным потребностям, поэтому сейчас особой актуальностью пользуются вопросы, связанные с применением нетрадиционных подходов для развития творческих способностей у детей.

Творческий процесс не ограничивается никакими рамками, предполагая абсолютную свободу без каких-либо запретов и границ. Для ребенка он

имеет особое значение. Занимаясь творчеством, дети обретают самостоятельность, а групповой творческий процесс помогает обрести друзей.

Благодаря творческому процессу дети развивают фантазию и воображение, приобретают усидчивость и развивают моторику пальчиков. А раннее развитие способности к творчеству уже в дошкольном детстве – залог будущих успехов.

Под творческими способностями детей дошкольного возраста мы понимаем такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

Детство также является сензитивным периодом, т. е. периодом, создающим наиболее благоприятные условия для формирования определенных психологических свойств и видов поведения. Это время особой восприимчивости ребенка к различным видам деятельности и поведения в целом, для развития творческого воображения.

Традиционно принято классифицировать методы развития творческих способностей по трем группам:

- наглядные;
- словесные;
- практические.

Развитие творческих способностей зависит от множества факторов: возраста, умственного развития и особенностей развития (присутствия какого-либо нарушения психофизического развития), индивидуальных особенностей личности, индивидуальных черт характера, а также от разработанности процесса обучения и воспитания.

Народное творчество является самым универсальным средством эстетического и нравственного воспитания, формирующего внутренний мир ребенка.

Большой потенциал для развития творческих способностей у детей заложен в сказках, как в русских народных, так и в сказках зарубежной литературы. Последние прочно вошли в наше сознание и воспринимаются детьми, а порой, и взрослыми как русские сказки, хотя они являются народными европейскими сказками, литературно обработанными различными европейскими авторами.

В сказке заключено богатое содержание в отношении развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Соприкасаясь со сказкой, дети познают радость открытия, приобретают способность к творчеству.

Со сказкой ребенок знакомится в самом раннем детстве, слушая рассказы родителей. Сказочные истории, безусловно, не могут оставить ребенка равнодушным. Дети с замиранием сердца следят за приключениями героев, которые вызывают у ребенка различные эмоции: переживания или радость, улыбку или грусть, порицание зла.

«Повествовательное, обычно народнопоэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [4, С. 415] прочно вошло в детский быт. По своему содержанию сказка, особенно народная, вполне доступна маленькому ребенку, близка его мышлению, представлению. Сказка, по своему воздействию на ребенка, порой обладает даже преимуществом над другими методами воспитания.

Сказка является для ребенка не просто литературным творением или развлечением, а моделью жизни. В сказке ребенок материализует волнующие его отношения, обстоятельства, нормы социального общения, категории добра и зла. Так, исследователь В.П. Аникин указывает, что «сказки – своего рода нравственный кодекс народа, их героика – это хотя и воображаемые, но примеры истинного поведения человека» [5, С. 71].

Во время знакомства ребят со сказкой определяются две задачи:

- во-первых, анализ чувств и эмоций, испытываемых детьми; анализ оценок, данных ребятами положительным и отрицательным героям произведений. Выявление новых знаний, чувств, вызванных чтением определенной сказки; объяснение нейтрального или безразличного отношения к прочитанному;

- во-вторых, развитие способности детей к высказыванию своего мнения, к проявлению чувств, вызванных чтением; создание атмосферы, благоприятной для активного участие в коллективной, творческой работе по мотивам сказки.

Непосредственно процесс знакомства со сказкой включает в себя несколько этапов:

1. Подготовительная беседа, во время которой дети рассказывают о том, какие сказки бывают, какие сказки они уже читали, ярким примером данного этапа может послужить организация выставки сказок.

2. Знакомство с произведением (чтение сказки, просмотр иллюстраций, обсуждение различных сцен и персонажей с активным участием детей).

3. Обмен мнением о прочитанном. Обсуждение прочитанной сказки – это, в первую очередь, поле для дискуссии. Эта беседа помогает разобраться детям в характере и образе определенного героя и сформулировать свое отношение к нему. В подобной дискуссии нет неправильных ответов или мнений, каждая точка зрения имеет право на существование. Отвергнув мнение какого-либо ребенка, можно подтолкнуть его к «закрытости» и к полному отказу от подобных обсуждений и высказывания своего мнения в будущем. В результате подобных бесед дети с удовольствием предлагают нестандартные решения, учатся смотреть на ситуацию с нескольких сторон. А непринужденная атмосфера в общении помогает детям расслабиться, эмоционально настроиться на восприятие воображаемой ситуации в сказке, передать свои чувства, создать атмосферу творчества.

4. Выполнение детьми творческих заданий на тему «Мой любимый герой», используя различные методы изобразительной деятельности: рисование, лепка, выполнение аппликаций. Для данных видов творчества используются различные материалы – краски, цветные карандаши, пластилин, глина, соленое тесто, воск, цветная бумага, картон, с помощью которых дети создают свои творения. Данные виды деятельности помогают развивать творческие способности ребенка, образное, оригинальное мышление, мелкую моторику рук, оживляет интерес детей к окружающему миру, помогают развитию интеллектуальных способностей ребенка.

5. Разыгрывание сюжета сказки: подвижные игры с персонажами сказок, настольный или теневой театр, сценки, в изготовлении декораций к которым дети также могут принять непосредственное участие.

Одним из самых продуктивных и наглядных способов изучения сказки является ее инсценирование. С этим видом детского творчества связана

серьезная подготовительная работа: изготовление кукол, декораций, фигурок зверей из различных материалов.

Главной особенностью данного этапа является возможность нетрадиционного подхода в разыгрывании сюжета сказки, дав возможность детям изменить ее финал или какой-либо из эпизодов.

Так, например, в сказке «Золушка», наиболее известной под редакцией Шарля Перро, туфелька, по задумке автора, была оторочена мехом – «de vair», однако в некоторых французских изданиях слово «vair» – «мех для оторочки» было по ошибке заменено словом «verre» – «стекло», вследствие чего «vair» (туфелька, отороченная мехом) превратилась в «verre» (стеклянная туфелька). Со временем в переводах сказок Перро на ряд языков, в том числе и на русский, появился изысканный образ «хрустальной туфельки».

Предлагая детям сыграть мини-спектакль по мотивам оригинальной сказки, мы получаем возможность для расширения и развития творческих способностей у детей, способностей к собственной интерпретации текста, отличающейся от классических образцов и канонов.

При подготовке к драматизации используются различные упражнения на развитие внимания, воображения, движения. Это позволяет детям расслабиться, эмоционально настроиться на восприятие воображаемой ситуации в сказке, передать свои чувства, создать атмосферу творчества.

Чаще всего дети с удовольствием играют роли, так как говорить от лица сказочного персонажа в некоторых случаях легче, чем высказать свое мнение, а придумывание новых историй на основании сказки помогает стимулировать мышление детей, активизирует речь.

Нетрадиционный подход к использованию сказки позволяет научить детей оригинально, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, дополнительных героев. Детям предлагаются творческие задания, развивающие мышление и воображение: например, придумать новое название известной сказки («Золушка» – «Хрустальная туфелька», «Волшебное превращение»; «Кот в сапогах» – «Отважный кот», «Смелость города берет»; «Красная шапочка» – «Прогулка к бабушке», «Хитрый волк», «Тише едешь – дальше будешь» и т. д.). По ходу выполнения данного задания предложите детям использовать известные пословицы и поговорки, а также различные идиоматические выражения.

Можно также предложить детям ввести дополнительные персонажи: например, лису в «Красную шапочку» или злую колдунью, противопоставив ее доброй фее, в сказку о Золушке.

Интересным и полезным занятием будет изменение концовки либо какого-то кульминационного момента в истории: например, что могло бы произойти, если бы Красная шапочка все же пошла короткой дорогой к бабушке, а Золушка не успела бы до полуночи покинуть дворец принца.

Чтобы помочь детям отойти от привычной, стандартной истории, можно предложить им сочинить новую историю или эпизод. Для того чтобы вовлечь детей в нетрадиционную творческую работу, необходимо определить, кому они сопереживают в том или ином эпизоде. Для этого можно предложить детям сыграть в волшебников и, используя магические силы, изменить характер или черты определенного персонажа. Например, можно предложить детям придумать способ «перевоспитания» мачехи Золушки

или волка из «Красной шапочки». Один из вариантов, предложенных детьми, может быть следующим: «Волшебная палочка! Преврати злую и неблагодарную мачеху Золушки в добрую, гостеприимную, вежливую хозяйку дома, искренне любящую свою падчерицу и не делающую различия между нею и своими родными дочерьми».

Нетрадиционные решения в интерпретации сказок могут также помочь детям разобраться в неприятных или сложных ситуациях, произошедших, например, в их группе.

С «героями» сказки легче показать детям модели различных ситуаций, как положительных, так и отрицательных, показать «со стороны» различные эмоции и модели поведения. Однако не стоит представлять мораль сказки сквозь призму реальной жизни и повседневных человеческих взаимоотношений. Дидактизм сказок настолько образен и ярок, что дети сами приходят к определенным выводам, что и является, безусловно, конечной целью изучения любой сказки с детьми.

Так, знакомясь с героями сказок Шарля Перро, дети будут сопереживать Золушке и видеть отрицательные черты характера ее мачехи и сестер. Следя за перипетиями сюжета сказки о Коте в сапогах, ребята будут удивляться смекалке и бесстрашию главного героя. Проживая вместе с персонажами любимой сказки различные ситуации, малыши получают маленькие крупицы мудрости, терпения, доброты, творческой мысли, которые станут основой их взрослой жизни, надёжными спутниками.

Нетрадиционным подходом в использовании сказок для развития творческих способностей детей также являются их собственные наблюдения и опыт. Если происходит знакомство со сказкой о природе, близкой детям, можно провести экскурсию, во время которой используется творческий приём «оживления героя»: представить, что птицы разговаривают, цветы поют, а грибы превращаются в волшебных гномов и т. д.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе остается актуальным вопрос о значении восприятия и переживания сказки для психического развития ребенка, становления его как личности, раскрытия творческого потенциала. Эти положения отразились в современном методологическом направлении работы со сказкой, получившем название сказкотерапия.

Сказкотерапия – это «метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И.В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и другие» [6, С. 31].

В определенных случаях «вовремя рассказанная сказка для ребенка значит столько же, сколько психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне» [7, С. 52].

Таким образом, мы можем утверждать, что нетрадиционные подходы в использовании сказок могут дать эффективные результаты для развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. Деятельность по развитию творческих способностей детей, безусловно, даст плоды при условии комплексной работы, включающей в себя участие не только педагога

и детей, но и родителей дошкольников. Развитие творческих способностей – неотъемлемая часть процесса формирования личности, развития коммуникативных навыков, стремления к самореализации в различных условиях социальных отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М. : МарТ, 2010. 448 с.
2. Теплов Б. М. Психология. М. : Академия, 2009. 252 с.
3. Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности. М. : Эксмо, 2008. 245 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование, 2014. 1376 с.
5. Аникин В. П. Русская народная сказка. М. : Эксмо, 2007. 280 с.
6. Киселева М. Б. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2006. 160 с.
7. Чех Е. В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку. СПб. : Речь; М. : Сфера, 2009. 144 с.

УДК-37.016

В.И. Гревцова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сочинский институт (филиал)

*Федерального государственного автономного учреждения
высшего профессионального образования
«Российский университет дружбы народов»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития и совершенствования социальной компетенции на уроках иностранного языка. Автором раскрывается сущность социальной компетенции, характеризуются средства развития социальной компетенции.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, социальная компетенция, иностранные языки.

Современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе и социальной. Обществу и государству сегодня нужны люди, умеющие социализироваться в быстроизменяющемся социуме, люди творческие, активные, умеющие оперативно принимать решения, владеющие иностранными языками. Можно сколь угодно образовывать молодых людей, обогащая их знаниями по «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции», что предполагает владение всеми составляющими ее компонентами. Проведенное нами ранее исследование о вопросе компетентности и компетенциях, позволяет нам рассматривать эти понятия как общее и частное [2].

Исследование проблемы разнообразным дисциплинам, но гораздо важнее, по нашему мнению, сформировать личность, умеющую комфортно жить и общаться в современном обществе, то есть сформировать у современного

молодого человека социальную компетентность. В сегодняшнем, стремительно изменяющемся обществе актуальность формирования и развития такой социально адаптированной личности не вызывает сомнений.

Ответом системы образования на запрос общества о воспитании социально адаптированной личности стала идея компетентного подхода в обучении, реализованная в Федеральных государственных образовательных стандартах. Отличительной особенностью новых Стандартов является усиление практической жизненной направленности образования. В соответствии с Государственным образовательным стандартом главной целью изучения иностранного языка является формирования ключевых компетентностей и компетенций у молодых людей нашло отражение в трудах многих авторов: Зимней И.А., Н.А. Хомского, Джона Равена и многих других [2, 3, 9, 14, 15, 16]. По мнению доктора педагогических наук Р.П. Мильруд, компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящей от необходимых для этого компетенций [12]. Наш интерес вызывает развитие социальной компетенции средствами иностранного языка. Исследователями установлено, что социальная компетенция, во-первых, отражает взаимодействие человека и социального окружения; во-вторых, подразумевает обладание человеком способами межличностного взаимодействия, которыми молодые люди овладевают в процессе собственного личного социального опыта, подражания традициям, установкам общества или посредством получения знаний; в-третьих, является интегративной характеристикой, включающей в себя несколько компонентов; в-четвёртых, подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей с целями другой личности, группы людей и социума в целом.

Личность – это объект и субъект социального взаимодействия. В большинстве исследований социальная компетентность личности рассматривается как констатация наличия или отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме.

Усвоенные в детстве и в юности стратегии поведения в обществе закладывают фундамент социального поведения человека во взрослой жизни. Стихийное становление поведенческих стратегий далеко не всегда обеспечивает эффективную социальную адаптацию. Студенту необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий, поэтому развитие и совершенствование социальной компетентности студентов должно стать одним из важнейших направлений работы преподавателей и, в частности, преподавателей иностранного языка.

Успешной социализации обучаемых способствует опыт самостоятельных социальных проб, освоение студентами способов реализации собственных инициатив, навыков самоорганизации, опыт партнерских, сотруднических отношений друг с другом, с преподавателями в совместной деятельности. Содержание процесса совершенствования социальной компетентности состоит в активном творческом освоении социальных отношений, возникающих на разных этапах и в разных видах социального взаимодействия, а также в творческом развитии студентом основных этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений. Такой опыт отношений и навыки межличностного общения студенты лингвистического отделения Сочинского

института РУДН получают на уроках иностранного языка (английского). В ходе изучения, казалось бы, такой банальной темы, как «Семья», нешуточные споры возникают во время деловых игр при обсуждении роли главы семьи, выбора женщины между семьей и карьерой, или количества детей в семье и взглядов на их воспитание, при сравнительном анализе поведенческих ролей членов семьи в России и Британии и т. д., что позволяет скорректировать социальную позицию студентов в данном вопросе.

На основе полученных компетенций и разнообразного опыта деятельности и отношений у обучаемого формируются ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования и компетентности в определенной сфере, в частности, в сфере владения иностранным языком. Социальная компетенция определяет круг полномочий, относя его к социальной сфере, а именно к обществу, поведению и взаимодействию в нем. При таком понимании компетентности ясно, что она может формироваться только при условии глубокой личностной заинтересованности студентов в данном виде деятельности, что способствует адаптации личности студентов как во внутренней, так и в интернациональной среде.

Поэтому, если преподаватель хочет в качестве образовательного результата иметь социальную компетентность студентов, он должен мотивировать их к выполнению той или иной деятельности. Совершенствование социальной компетентности студентов на межличностном и межнациональном уровне происходит и в процессе осуществления волонтерской деятельности в Сочинском институте РУДН, которая является одним из основных средств мотивации изучения иностранного языка. Для развития и совершенствования социальной компетентности студентов существует уникальная возможность наличия развивающей среды, а именно международные мероприятия, проводимые в городе Сочи: ГРАН-ПРИ РОССИИ FORMULA1, ежегодный Международный инвестиционный форум, международный форум Спорт Аккорд, Всемирная олимпиада Робофест, планируемые Всемирные хоровые игры и многие другие. Участие в качестве волонтеров-переводчиков во всех этих мероприятиях создает все условия на пути к развитию и совершенствованию социальной компетентности личности студента в социуме, а также является основой для развития гражданской идентичности студентов, позволяет им соотнести свою жизнь с жизнью представителей разных наций и национальностей, разных стран и континентов. Развитие социальной компетенции предполагает также и развитие таких качеств личности, как патриотизм, гражданственность, и воспитание культуры межнациональных и международных отношений, что крайне важно для вхождения молодых людей в современную изменяющуюся социальную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богачева Г. Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся // Актуальные задачи педагогики : материалы V международного науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). Чита: Молодой ученый, 2014. С. 92.

2. Гревцова В. И. К вопросу о компетентности и компетенциях // Материалы VII научно-практической конференции «Российское общество, государство и право в канун 20-летия Конституции России и I-го научно-образовательного форума» : Сборник статей. Ростов н/Д : Профпресс, 2013. 252 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

4. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. Кн. 2. М., 2005.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf.
6. Иванов Д. С. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // Первое сентября. 2007. № 5.
7. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.
8. Мачехина О. Н. Социальная компетентность старших школьников [Электронный ресурс]. URL: www.it-n.ru/Attachment.aspx.Id=569.
9. Мачехина О. Н. Формирование социальной компетентности старших подростков в проектной работе [Электронный ресурс]. URL: www.archive.civitas-russia.ru/upload/publication/113319588426.doc.
10. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностр. яз. в shk. 2004. № 7. С. 30-36.
11. Пушкарева Т. Г., Трифонова Ю. А. Содержание, структура социальной компетентности и ее диагностика // Гуманитарные научные исследования. 2012. Ноябрь. № 11.
12. Разумова Н. П. Развитие социальной компетентности школьников в образовательном процессе учреждения дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: www.omsk.edu.ru/_august/2007/razumova.doc.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 400.
14. Учурова С. А. Групповая работа как способ развития социальной компетентности учащихся : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
16. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М., 2008.
17. Хуторской А. В. Ключевые и предметные компетенции в школьном образовании // Личностно-ориентированное направление модернизации образования. Материалы семинара. Нижний Тагил, 2005.

УДК-371.133

А.В. Керженцева

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ФГОС НОО

*Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова,
Нальчик
Кафедра начального образования*

Аннотация. В статье актуализирована проблема творчества и креативности в современной социокультурной ситуации. Рассмотрены особенности педагогического творчества, ориентированного на гуманитарные смыслы образования. Раскрыта специфика формирования творческих способностей учителя и его креативного мышления. Описаны некоторые аспекты развития креативности педагога в рамках повышения квалификации.

Ключевые слова: развивающее обучение, педагогическая система, творчество, креативное мышление, формирование творческих способностей педагога.

Введение новых стандартов предъявило новые требования к организации учебного процесса, к результатам образования и к деятельности учителя.

Согласно ФГОС результатом образования школьника должны стать не только знания по конкретному предмету, но и умения применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

В соответствии с новыми требованиями мы переходим от идеологии формирования основных элементов содержания образования к «идеологии развития» – раскрытию способностей каждого ученика, готового к жизни в современном мире, умело реагирующего на разные жизненные ситуации.

В нормативных документах по ФГОС НОО даны характеристики не только школы, но и учителя. Современные учителя характеризовались как понимающие психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет.

В связи с этим, главная роль в реализации основных требований стандарта второго поколения отведена творческому учителю, поскольку именно на него возлагается большая часть ответственности за создание условий для развития личности ученика. ФГОС требует от учителя планировать не только урок в целом, но и вариативную деятельность ребенка, руководя которой учителю в большей мере приходится следовать за ходом мысли ученика.

В нормативном документе о введении и реализации ФГОС НОО говорится, что реализуемые в начальной школе основы обучения требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников. Каждый учитель сегодня должен быть готов к творческой деятельности, так как это, прежде всего, залог его успешности, а значит востребованности на рынке образовательных услуг [1].

В связи с этим, общество выдвигает перед современной школой задачу: она должна быть переведена в режим развития, стать развивающей школой, характерной чертой которой является направленность на человека как на личность [2]. Такая школа дает возможность учителю строить образовательный процесс, чтобы он не только учитывал способности и возможности своих воспитанников, но и достигал их максимального развития. А этого можно достичь только искренностью и любовью.

Классики отечественной педагогики одной из важнейших проблем личностного и профессионального роста учителя считали формирование у него педагогического мастерства. В современных условиях творческий педагог – это, прежде всего, исследователь, которому присущи такие личностные качества, как научное психолого-педагогическое мышление, высокий уровень педагогического мастерства, определенная исследовательская смелость, развитая педагогическая интуиция, потребность в профессиональном самовоспитании. Все эти качества, так или иначе, характеризуют готовность учителя к организации профессиональной творческой деятельности.

Сегодня, выделяя в качестве основных приоритетов принцип гуманистического характера образования, свободного развития личности, наше государство поддерживает образование, которое ориентировано на индивидуальность ребенка, развитие его способностей и его личностный рост [2]. Помочь ребенку вырасти свободным, нравственным человеком может только тот учитель, который сам свободен от авторитаризма, умеет создать атмосферу творческой активности, сотрудничества с учащимися.

Каждый творческий учитель индивидуален, уникален в своем профессиональном творчестве, обладает присущими только ему личностно-значимыми качествами. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство, культура, и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность обучаемого.

Инициативный, творчески работающий педагог так организует деятельность учащихся, что каждый из них имеет возможность полноценно развивать свои склонности, интересы, способности.

Анализируя особенности деятельности педагогов нашей Республики, мы можем отметить, что многим из них недостает креативности. Сами педагоги отмечают, что результаты их труда зависят от внешней оценки, сетуют на невозможность выхода в своей работе за рамки заданных норм. Анализ посещенных нами уроков показывает, что учителя избегают нестандартных ситуаций на уроке и внеурочной деятельности, стараются игнорировать спонтанность и самобытность учащихся. Проблема, как нам кажется, заключается прежде всего в том, что учителя недостаточно хорошо понимают и принимают собственные возможности и недооценивают свой творческий потенциал и «личностные права». Вместе с тем, нужно заметить, что учителей нельзя ставить в позицию пассивных обучаемых, которым необходимо усвоить «спущенные сверху» указания. От творчества и уровня креативности каждого конкретного педагога зависит реальный результат той новой работы, которая сегодня разворачивается в сфере образования

В связи с этим, возникает вопрос о перестройке системы повышения квалификации учителей в рамках работы над реализацией новых стандартов.

В последние годы педагоги обсуждают рекомендации по развитию у учащихся личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных умений, критерии и уровни оценивания сформированности универсальных учебных действий, задания для выявления особенностей мышления, внимания, учебной мотивации, самоконтроля, общения. Понятно, что это важная и нужная работа.

Работая с учителями Кабардино-Балкарии, мы пошли по пути объединения разных способов и форм повышения квалификации педагогов. На базе института повышения квалификации работников образования мы разработали проект «Формирование креативности как способности личности к культуротворчеству в условиях постиндустриального общества». Охарактеризуем основные идеи этого проекта:

- в условиях развития постиндустриального общества все большую значимость приобретают способности личности занимать проактивную позицию и быть автором (творцом) своей собственной жизни;
- культуротворчество есть деятельность по созданию новых форм культуры, имеющих ценность для других в условиях диалога культур;
- творческая деятельность личности предполагает, в первую очередь, ее позицию творца (автора);
- креативность как чувствительность ко всему новому, спонтанному, непредсказуемому, как способность к восприятию многосторонности явления, к поиску множественных вариантов решения задач является важной составляющей содержания образования;

• креативность учителя проявляется как способность отходить от шаблонного, ритуального поведения и выстраивать образовательный процесс с учетом живых динамических связей между участниками образовательного процесса [5].

В предлагаемом проекте разработаны семинары по развитию у учителей креативности и формированию у них позиции автора своей творческой педагогической системы. Содержание работы с учителями включает в себя опыт самопознания, опыт исследовательской и проектной деятельности, новые знания о человеке, новые подходы к решению педагогических проблем, изучение гуманитарно-антропологического подхода в образовании. В работе с учителями мы применяем лекции, семинары, психологические практикумы, мастер-классы, консультации, самостоятельную работу.

Если сравнивать системы квалификации учителей в рамках прежней парадигмы и в настоящее время, то мы отметим, что прежде внимание уделялось главным образом обновлению содержания, форм, методов и приемов обучения. То есть внимание учителя концентрировалось на методических аспектах его деятельности, при этом практически не уделялось внимание его методологической подготовке. А ведь для вхождения учителя в пространство новой для него педагогической технологии развивающего обучения, о которой говорится в документе «Федеральное ядро содержания общего образования» (под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова), необходимо глубокое понимание, научное осмысление инновационных процессов, необходимо новое видение программ, учебных планов и методических рекомендаций.

Новая задача повышения квалификации учителей начальных классов – это создание условий для пересмотра педагогами своего профессионального мировоззрения, приобретения ими принципиально нового образовательного опыта, формирования нового профессионального поведения. Поэтому сегодня работа с учителем на курсах повышения квалификации состоит, прежде всего, в формировании у него умения организовать свою работу по саморазвитию и самооценке.

Отсюда можно сделать вывод, что подготовка учителя к работе по ФГОС, состоит, прежде всего, в работе над собой как личностью, в изменении своего сознания (ценностей, установок, идеалов, целей). Если в предыдущие годы в определении задач повышения квалификации и методической работы в первую очередь выделялись компенсаторные и адаптивные функции, то в настоящее время при реализации ФГОС все более значимой становится развивающая функция.

С этой целью нами предлагается модель повышения квалификации учителя, включающая следующие основные направления:

- овладение методологией науки, усвоение основных концепций, теорий, законов науки;
- совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя, включая изучение новых методик преподавания;
- совершенствование содержания обучения, углубление межпредметной подготовки, интеграции учебных дисциплин;
- повышение общей и профессиональной культуры учителя [4].

При таком подходе осуществляется как общенаучное, так и профессиональное обучение учителя на курсовой подготовке. Параллельно с аудиторными

занятиями слушатели имеют возможность наблюдения педагогического процесса в школах, где уже сложились образцы инновационной педагогической деятельности, в той или иной степени воплощающие содержание обновленного образования. Задача семинаров в том, чтобы учителя понимали, чем принципиально отличается наблюдаемая ими педагогическая практика от привычной, а порой от их собственной.

Если у учителя в процессе наблюдения, рефлексии, научного комментария, консультирования возникает понимание, что он столкнулся с чем-то принципиально иным, по сравнению с тем, что он привык делать сам и наблюдать у других, то это и будет началом серьезной работы над собой.

Хотелось бы подчеркнуть, что задача курсов и семинаров в том, чтобы помочь учителю осознать новые требования, критически осмыслить собственный опыт, в том числе сравнивая его с наблюдаемой ими практикой.

По мнению самих учителей, такие семинары не только позволяют лучше понять особенности реализации ФГОС, но и придают уверенность в правильности внедрения, «заряжают» энергией творчества.

На проектировочных семинарах основной акцент делается на содержательно-процессуальных аспектах деятельности педагога в организации образовательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов освоения ООП НОО, создание условий для решения учебной деятельности школьников. Эта работа проводится как в творческих группах участников, так и индивидуально. На семинарах учителя анализируют разработанные технологические карты уроков, вносят, при необходимости, коррективы, обмениваются своими разработками. Таким образом, происходит не только развитие профессиональной компетентности в проектировании образовательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов, но и накопление материалов, позволяющих учителям использовать их в своей педагогической практике.

В современном образовательном пространстве достаточно много форм активизации творчества учителей, у них появились широкие возможности заниматься проектной, исследовательской, инновационной деятельностью, в том числе и с учениками. Но все формы доступны только тем, кто способен к непрерывному самообразованию.

Творчески саморазвивающийся учитель – это личность, у которой на высоком уровне находится стремление к самоактуализации, способность к саморазвитию, самообразованию [3], поэтому педагогу-профессионалу быть творческим только в рамках определенной дисциплины и информационного материала мало. Ему необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе, развивать креативное мышление, способность видеть глубинные внутренние процессы ребенка и педагогически адекватно реагировать на них. Творческая личность, по определению Андреева В.И., это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации [3].

Следовательно, профессиональное творчество педагога охватывает все стороны его деятельности, выработку стратегии и тактики преподавательского труда, направленного на решение задач разностороннего и гармонического развития личности обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреев В. И. Педагогика. 3-е изд. Казань, 2003. 608 с.
2. Керженцева А. В. Работа с учителями-занковцами в Кабардино-Балкарской республике // Вестник образования России. 2012. № 5. С. 59.
3. Керженцева А. В. Креативность как новый принцип проектирования образования // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М. : Первое сентября, 2013.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2010. 31 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект. М. : Просвещение, 2009. 48 с.

УДК-371.264

К.А. Паладян

**ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра математики, физики и методики их преподавания*

Аннотация. В статье определены концептуальные и прикладные аспекты формирования пространственного представления обучаемых, являющемся одной из задач изучения курса геометрии в средней школе. Приведены и описаны способы диагностирования пространственного представления как формируемого качества личности школьника.

Ключевые слова: пространственные представления, пространственные модели, пространственное мышление, плоскостные изображения, метрические, проективные и топологические изображения.

Основной целью изучения геометрии признавалось и развитие пространственных представлений (воображения) учащихся. Но было наглядное (интуитивное) представление о пространственных свойствах и отношениях в аксиоматической геометрии лишь своеобразной иллюстрацией его теоретических постулатов (аксиом, определений, теорем, понятий) и служил в этом смысле вспомогательную роль.

Такое построение содержания математического образования подчиняется законам математики, как науки, но не соответствует природе детского мышления, которое является целостной, многомерной и опирается на образное восприятие предметного мира, организованного определенным образом в пространстве (видимом или мнимой). Опора на пространственное мышление, возникающих каждый ребенок задолго до школы на основе субъективного опыта взаимодействия с внешним миром, должны обеспечить, чтобы специальные организации образования «детская подлинный путь вхождения в математику» (А.Н. Маркушевич).

В курсе школьной геометрии пространственное мышление должно принять ни один вспомогательный (иллюстративный), и базовая функция,

которая реализует способности человека ориентироваться в окружающем реальном пространстве, в котором, кстати, существует не один плоский объект в изучении планиметрии.

Старшеклассники активно работают не только двух, но и трехмерных изображениями. Они используются как плоские геометрические фигуры и объемные тела, их разные диаграммы. Однако, как известно, есть много проблем, обусловленных существующими методами обучения. Учащихся начальной школы на уроках математики используют в основном двухмерные изображения, а все необходимые преобразования осуществляется путем перемещения фигуры в одной плоскости. Позже, в старшей школе, переход от планиметрии к стереометрии, которая требует обработки трехмерного изображения вне плоскости в пространстве формируется стереотип, который мешает оперированию пространственными образами. «Подорвать» уже существующие, хорошо зарекомендовавшие методы, работающие преимущественно плоскостными изображениями довольно сложно.

Возрастные изменения влияют на отношение к использованию визуальной поддержки в осуществлении необходимых пространственных преобразований. Учащиеся 5-8 классов при выполнении любого задания сначала пытаются выполнить чертеж, что-то рисовать, использовать для выделения пространственных отношений с помощью различных способов (использование цветных карандашей и мелков, чтобы разнообразить характер линий и т. д.). Учащиеся 9-11 классов использовать эти приемы значительно реже, обычно только в тех случаях, когда имеются трудности в решении проблемы. Используются различные средства и видимость. Учащиеся 5-8 классов, как правило, в процессе решения графических задач используются модели геометрических тел, графические рисунки, простые рисунки. Учащихся 9-11 классов в качестве основного средства презентации, используют различные эскизы, схемы, рисунки, символы, проекции, чертежи. Это отражает, во-первых, опыт работы с различными видами изображений, обогащая знания о видах изображений, во-вторых, сформированная в процессе обучения способность вычленять нужные пространственные свойства и отношения, фиксировать их в виде абстрактных схем.

Опора на конкретную наглядность не столько возрастная особенность учащихся, сколько результат существующей методики преподавания. При организации усвоения ряда школьных предметов еще бытует представление о том, что мышление учащихся 5-8 классов наглядно, конкретно, а потому нуждается постоянно в графических иллюстрациях. На уроках геометрии при решении любой задачи требуется выполнить наглядное изображение, что не способствует развитию у школьников умений решать задачи методом «в воображении». Перед учащимися не ставится специальная задача самостоятельно выбрать вид изображения, а в некоторых случаях надо даже отказаться от него, решать задачу в умственном плане, без опоры на графическое действие. Поэтому рассмотренные в этом отношении возрастные различия, с нашей точки зрения, зависят в основном от методики обучения. Однако в массовой практике школы они выступают пока довольно отчетливо.

С возрастом увеличивается возможность учащихся использовать при выполнении заданий понятийные критерии анализа. Чем старше ученики, чем богаче их геометрический опыт, графические знания и умения, тем более

совершенные формы анализа изображений они используют. При этом анализ носит планомерный, последовательный, произвольно регулируемый характер. С возрастом, как известно, увеличивается произвольность, саморегуляция всех психических процессов. Увеличивается так же возможность действовать по представлению, без опоры на практическое действие.

Особенно отчетливо возрастные различия проявляются в возможности учащихся произвольно изменять точку отсчета. Для учащихся младшего школьного возраста характерно установление пространственных соотношений с учетом положения собственного тела. Они как бы мысленно помещают себя в определенную позицию, относительно которой «размещают» заданные объекты, устанавливая их пространственные соотношения. С возрастом учащиеся начинают свободно переходить на иные системы отсчета, положение собственного тела перестает быть при этом главным ориентиром. Произвольность смены базы отсчета, свойственная младшим школьникам, проявляется и в другом отношении. В некоторых графических задачах, особенно на использование объемных изображений, важно произвольно менять позицию наблюдения. Учащиеся могут при анализе изображения мысленно видеть его различные поверхности – переднюю, заднюю, боковую. Такое изменение позиции наблюдения выработалось у них под влиянием предметной деятельности. Поэтому младшие школьники, по мнению И.С. Якиманской вполне готовы к усвоению метода проекции, который вводится в школе только в 8 классе.

В более старшем возрасте (9-11 классы) такой динамизм позиций наблюдения проявляется меньше, что связано, по-видимому, с установкой учащихся воспринимать изображения, расположенные только фронтально относительно наблюдателя. Поэтому, овладение методом проекционных связей, осуществляемое в этом возрасте на научной основе, наталкивается на многие трудности. Таким образом, учащиеся 5-8 классов имеют в этом отношении даже некоторые преимущества.

Пространственные образы младших школьников весьма подвижны, динамичны. Школьники легко справляются с заданиями на преобразование элементов изображения, хорошо вычлениают геометрические формы, с интересом составляют развертки объемных предметов по их наглядным изображениям, учатся изображать их графически. Однако при переходе к изучению систематического курса геометрии их опыт в этом отношении как бы обедняется. Он сводится к овладению операциями перемещения геометрических фигур на плоскости. Учащиеся пытаются использовать уже накопленный ими опыт перекодирования объемных изображений в плоскостные и обратно, оперировать образом не только в плоскости, но и в пространстве. Но этот опыт не подкрепляется и не расширяется. На уроках геометрии в 7-9 классах учащиеся имеют дело в основном с преобразованием двумерных фигур на плоскости. Этим можно объяснить многие психологические трудности, которые наблюдаются у учащихся при усвоении математики в средней школе.

Согласно исследованиям И.С. Якиманской, если сразу, начиная с младших классов, при изложении способов преобразований для использования различной геометрии (плоские и объемные), конечно с учетом их сложности, переход от двумерных изображений к трехмерным и обратно, а также преобразований, проводимых не только в одной плоскости, но и в пространстве,

осуществляется достаточно плавно и продуктивно. Здесь сглаживаются возрастные различия, и в некоторых случаях нивелируется, что важно для изучения не только математики, но и рисунок. В частности, это особенно четко выделяется при переходе от планиметрии к стереометрии.

Факты указывают на то, что нужны разные методы обучения научное обоснование единой линии развития пространственных представлений школьников на основе знаний психологических закономерностей этого развития на разных возрастных этапах. К сожалению, в психологии этот вопрос очень мало изучен.

Интересным в этом отношении является схема развития пространственных представлений в онтогенезе, предложенной ж. Пиаже. Согласно Пиаже, развитие понимания ребенком пространства идет в направлении от топологических представлений к проективным, а затем к метрическим. Сначала ребенок отражает топологию объектов. Ориентируясь в пространственных отношениях, он легко выделяет контур объектов, правильно отличают замкнутые и незамкнутые фигуры, что дает возможность дифференцировать объекты (предметы, геометрические фигуры), соотнести и выделить их и т. д. Затем он овладевает проективные представления, ориентируясь в объективном мире, с учетом различных пространственных положений и лишь затем сознательно овладевает метрическими соотношениями.

В рамках существующей программы по математике фактически реализуется обратная схема: учащиеся посредством специальной организации их деятельности (измерения, расчеты, строительство) вначале овладевают мастером метрических отношений пространства, затем через поглощение проективных отношений – проективными, а в последующем и топологическими.

Решение вопроса о том, какова должна быть логика развития понимания пространства, имеет принципиальное значение. От его решения зависит не только разработка теоретических проблем возрастных возможностей усвоения, но и практическая организация обучения, направленная на формирование и развитие пространственных представлений учащихся с учетом их возрастных особенностей.

Правильное решение этого вопроса может быть найдено только совместными исследованиями дидактов, методистов и психологов.

В процессе развития пространственных представлений существуют так же и индивидуальные различия. Какова природа этих различий? От чего они зависят? Этот вопрос является дискуссионным. Некоторые авторы считают, что процесс формирования и развития пространственных представлений осуществляется в обучении. Под влиянием его специальной организации индивидуальные различия нивелируются. Другие исследователи в этой области, опираясь на эмпирический материал, отстаивают ту точку зрения, что, хотя в процессе обучения и удастся развить пространственные представления, пути их развития очень разные, а индивидуальные трудности в формировании пространственных образов и оперирование или сохраняются не только у школьников, но и у студентов.

Будучи социальной по своей природе, деятельность представительства формируется на определенной анатомо-физиологической основе, в системе знаний определенной речевой и графической культуры, определяется функциональными особенностями анализатора степенью их развития, системностью); типологическими особенностями восприятия пространственных свойств

и отношений (в частности, соотношением сигнальных систем, обеспечивающих индивидуальные различия в запоминании, сохранении и воспроизведении пространственных образов преимущественно по художественному или мыслительному типу). Имеются данные, свидетельствующие о влиянии функциональных особенностей мозговых структур на характер создания пространственных образов и оперирования ими, а так же о наличии некоторых наследственных факторов, обуславливающих успешность в развитии этого процесса.

Некоторые учащиеся при предъявлении изображения отмечают все отличительные черты, постепенно создавая образ из отдельных частей, соединяя их в единое целое. Другой «вычлениют» сначала общий контур объекта, а затем мысленно «наполняют» его с нужными элементами, которые придают структурную полную, завершенную конфигурацию. Эти особенности проявляются у одного и того же ребенка при работе с различными типами иллюстрация (рисунок, фотография, схема), при выполнении различных учебных заданий, что свидетельствует об их стабильности.

Индивидуальные различия проявляются в создании пространственной модели на основе графов и работы с ними. Они влияют в основном на способность произвольно менять системы отсчета, в овладении методами мысленного преобразования визуального (графического) материала.

Учащиеся работают с отдельными элементами в структуре пространственного образа (его формой, размером), причем с легкостью оперируют с изображениями разной степени наглядности и др. Поэтому учащиеся, которые легко установить пространственные соотношения на различных графических материалах, обладают своеобразным средством его мыслительной обработки. Уже на момент предъявления визуальной информации, они подвергают сенсорные данные активной мыслительной обработке. Они быстро, как бы сразу выделяют наиболее значимые для решения задачи элементы чертежа, включают их в систему различных элементов, изображенных на чертеже, переосмысливают их, фиксируют взором семантически более значимые пункты (точки, линии, плоскости пересечения). Другие делают это медленно, развернуто во времени, без четких критериев анализа изображений. Таким образом, индивидуальные различия в оперировании пространственными соотношениями обнаруживаются уже на уровне восприятия графических изображений.

Различия наблюдаются в чувственных способах обобщения. У некоторых учащихся обобщение на иллюстративном материале проходит через детальный, структурный анализ разрозненных данных, а у других – оно осуществляется быстро. Таким образом, обобщаются наиболее значимые корреляции визуальных признаков. Эта особенность обобщения рассматривается как важная предпосылка для успешного овладения геометрией.

Уровень развития пространственных представлений неотделим от индивидуальных особенностей корреляции в двух- и трехмерном пространстве. Некоторые из них напрямую связаны с особенностями восприятия, другие – с природой создания пространственных образов и третьи – с их использованием в процессе решения проблем. Качество и оригинальность деятельности на различных уровнях развития в процессе обучения не только не нивелируется, а, наоборот, четко выявлены. Это выражается в индивидуальном своеобразии способов представления, в склонностях учащихся, их реальных достижениях в овладении соответствующими предметами.

Как уже было отмечено выше, процесс представивания является как социальным, так и биологическим процессом. Он обеспечивается деятельностью анатомо-физиологических систем и тех умственных действий, которые формируются в процессе обучения и имеют социальную природу.

В настоящее время в научной литературе имеется достаточно данных, свидетельствующих о наличии связей между уровнем развития пространственных представлений и активностью соответствующих участков коры головного мозга.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Каплунович И. Я. Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. Новгород : НРЦРО, 1996.

2. Якиманская И. С. Как развивать учащихся на уроках математики : Учеб.-метод. пособие. М., 1996.

3. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М. : Педагогика, 1980.

УДК-37.025.6:81

А.В. Папикян

МНЕМОТЕХНИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра иностранных языков и методики их преподавания

Аннотация. В статье рассматриваются технологии мнемотехник, способствующие успешному развитию памяти при обучении немецкому языку. Мнемотехника является неотъемлемой частью стратегий обучения, однако для подлинного повышения эффективности работы памяти использование приемов мнемотехники может иметь вспомогательное значение, поскольку основной опорой запоминания являются не искусственные, а существенные, логически оправданные, осмысленные связи как внутри того, что запоминается, так и между запоминаемым материалом и чем-либо уже известным.

Ключевые слова: мнемотехника, мышление, метод крокирования, трансформации, метод опор.

Мнемотехника как удивительная стратегия запоминания, (греч. *mnēmē* – память, воспоминание *téchnē* – искусство) – обозначает систему приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем припоминаемого материала путем образования искусственных ассоциаций.

Мнемотехника основана на образном мышлении. Любые запоминаемые сведения состоят из «кирпичиков» – элементов информации, и эти элементы-кирпичики повторяются. На часто встречаемые «кирпичики» заранее накладываются зрительные картинки. Такие картинки гораздо быстрее и надежнее фиксируются в памяти. Известным приемом мнемотехники является установление связей между запоминаемыми объектами и конкретными частями воображаемого пространства [1].

Постоянно тренируясь в использовании различных искусственных приемов заучивания, некоторые мнемонисты приобретают способность быстро запоминать очень большой, притом часто бессмысленный, материал (последовательность цифр, набор бессмысленных слогов и т. п.) и демонстрируют свое искусство на публичных выступлениях.

Мнемотехникой можно начинать заниматься с раннего возраста, важно научить детей управлять своим вниманием, сделать его послушным. Кроме того, есть еще целый ряд оригинальных упражнений, стимулирующих интеллектуальное развитие ребенка. Основное внимание надо обратить на совершенствование восприятия: зрения, слуха, тактильных ощущений, обоняния, вкусовых ощущений. Для этого можно использовать множество разнообразных средств и приемов для тренинга названных чувств [2]. Целью тренировок является формирование навыка запоминания любой информации.

Методы и приёмы запоминания. При изучении иностранного языка, в частности немецкого, можно столкнуться с трудностями запоминания некоторых слов и грамматических правил. Существуют методы, позволяющие облегчить запоминание. Рассмотрим некоторые из них.

Метод «крокирования» (от франц. croquis – чертеж, схема, набросок).



В качестве подготовки к методу крокирования учащимся можно предложить упражнение «рисуем слова»



Метод, использующий образное мышление. Это могут быть различные пантомимы, например учитель, раздает учащимся по одной карточке с названиями животных, например: Kuh, Ziege, Katze, Esel, Gans, Wolf и др. Каждая карточка изготавливается в двух экземплярах. Учащиеся вживаются в роль и копируют повадки и «язык» этого животного. Звучит легкая музыка, учащиеся

передвигаются по классу, вступают в контакт друг с другом, имитируя звуки или повадки этих животных с целью найти свою пару. По сигналу – прекращение звучания музыки – учащиеся выясняют, кто какое животное изображал и правильно ли они нашли свою пару. На продвинутом этапе можно использовать мифологические фигуры (Zentaur, Drache, Greif, Chimäre, Sphinx usw.).

Метод трансформации (превращения). Этот метод можно тренировать на примере игры со словами. Учитель пишет на доске длинное слово (например, Hundemarke), а учащиеся пытаются образовать как можно больше новых слов (Hund, Hand, Ende, Marke, Hemd, Dame, kam, Kur, Kanu, Erde, Ehre, Naken, rund, Kunde и др.). Побеждает тот, кто придумал больше слов.

Метод опор. В качестве опор могут выступать различные вещи, слова и даже движения, т. к. такие упражнения активизируют «двуполушарную» деятельность мозга и способствуют хорошему запоминанию. Например: учащиеся и учитель становятся в круг, учитель начинает рассказ: «Wisst ihr, Tante Emma ist gekommen. Aus Amerika! – Und was hat sie mitgebracht? – Ein Fahrrad.» Учитель показывает при помощи пантомимы велосипед. Задача учащихся повторить фразу и продолжить ее, назвав свой предмет. Каждый последующий повторяет все сказанное предыдущими учащимися по методу снежного кома. Припоминать сказанное ему помогает пантомима.

Примерами тренировочных игр могут быть также.

Игра «Фотоаппараты» – на развитие внимания: играющим на секунду показывается карточка с любым изображением, они должны как можно подробнее описать его.

Игра «Wort-Puzzle». Учитель раздает карточки, 50 % карточек со словами и 50 % карточек с определениями к ним. Учащиеся должны подобрать к каждому слову определение. Здесь могут быть вариации, вместо определений на карточках можно написать антонимы, синонимы или наклеить картинки.

Знакомство с коллекцией запахов. Используются емкости, наполненные травами или продуктами: молотый кофе, шоколад, мятный чай, карри, ванилин, корица и т. п. В дальнейшем их же можно использовать в качестве пособия для совершенствования обоняния, для формирования навыков запоминания и воспроизведения информации, а также как способ проверки понимания текста.

Мнемотехника в грамматике

Запоминание некоторых грамматических правил могут облегчить рифмовки, стихотворные сентенции (Merkverse). Их же хорошо использовать для запоминания служебных слов, например предлогов.

Dativ:
mit, nach, aus,
zu, von, bei,
außer, seit,
gegenüber, entgegen

Akkusativ:
durch, für, um,
gegen, ohne,
bis, entlang.

Dativ und Akkusativ:
in, an, auf,
hinter, neben, zwischen,
über, unter, vor.

Для запоминания служебных слов используются и иные стихотворные формы:

Mit, nach, von, zu, aus, seit, bei
Bestimmen stets den Fall Nummer drei;

Aus, bei, mit, von, seit, nach, zu
Demand the dative, always do!

Aus, bei, mit, nach, seit, von, zu
Finden Dativ immerzu.

Эффект запоминания достигается в них за счет рифмы и ритма, т. к. они являются важной опорой при запоминании. Так, многим школьникам в Германии известны следующие фразы:

753¹ – Rom kroch aus dem Ei;
476 – und mit Rom da war es ex;
8, 8, 8 – drei Kaiser an der Macht;
5, 3, 5, 3 – mit Stalin war's vorbei.

Стихотворные сентенции для запоминания правописания слов:

-chen und -lein
machen alles klein;

Doppel-a, das ist doch klar,
sind in Waage, Haar und Paar!

Wer «nämlich» mit «h» schreibt, ist dämlich.

Wer «brauchen» ohne «zu» gebraucht,
braucht «brauchen» überhaupt nicht zu gebrauchen.

Trenne «st»,
denn 'es tut ihm nicht mehr weh....

Du, dir, dich und dein
schreibt man ab sofort jetzt klein.
Sie, Ihnen und Ihr
aber weiterhin respektier².

Особую трудность в немецком языке представляет собой система склонения прилагательных с ее тремя парадигмами. Помощь при усвоении этой системы может оказать простое правило одного сильного окончания: ein schönes Haus, aber: mit einem schönen Haus.

Приведем несколько стихотворных фраз, которые помогут усвоить употребление отрицания в немецком языке:

1. Ist ein Satzteil negiert,
ist *nicht* davor platziert.
(Напр.: Sitz nicht stundenlang am Telefon!)

2. Bei Nullartikel und ein
heißt die Satznegation *kein*.
(Например: Ich habe leider gar keine Zeit.)

Порядок следования различного рода обстоятельств в структуре немецкого предложения можно запомнить при помощи аббревиатуры ТЕКАМОЛО, где ТЕ – temporale Angabe, КА – kausale, МО – modale, LO – lokale.

Порядок следования дополнений, если одно из них выражено местоимением, легко запомнить, выучив следующую фразу:

Ist aber A kein Nomen mehr,
dann läuft ES vor dem Dativ her.

Некоторую трудность представляет собой употребление инфинитивного оборота цели (*um ... zu*) и придаточного предложения с *damit*.

Subjekt gleich → Vokale gleich: *um ... zu*
Subjekt verschieden → Vokale verschieden: *damit*

Эту проблему поможет решить мнемотехническое сравнение.

Многие учителя ставят под сомнение использование приемов мнемотехники на занятиях, утверждая, что они еще больше запутывают учащихся, обладающих незначительным опытом ассоциативных связей.

Однако использование различных стратегий запоминания поможет не только существенно облегчить процесс обучения, но и сэкономит усилия учащихся, которые на основе увиденного и услышанного на уроке могут выработать свои собственные мнемотехнические приемы, т. к. запоминание – индивидуально, у каждого возникают свои ассоциации, а полет фантазии подскажет им оригинальные решения [3].

Таким образом, мнемотехника является неотъемлемой частью стратегий обучения. Однако для подлинного повышения эффективности работы памяти использование искусственных приемов мнемотехники может иметь лишь второстепенное и вспомогательное значение, поскольку основной опорой запоминания являются не искусственные, а существенные, логически оправданные, осмысленные связи как внутри того, что запоминается (между отдельными частями), так и между запоминаемым материалом и чем-либо уже известным.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Соловова Е. Н. Пособие для студентов педвузов и учителей. М. : Просвещение, 2012. 123 с.

2. Гальскова Н. Д. Пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2003. 118 с.

3. Зиганов М. А., Козаренко В. А., Семин А. Н. Техника запоминания иностранных слов. М. : Образование, 2002. 232 с.

УДК-37.013.77

Е.А. Плужникова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье рассматриваются требования к современной образовательной среде в условиях перехода школы на ФГОСы. Одним из подходов к решению вопросов современного образования является Проектирование развивающей образовательной среды, в которой осуществляется учебно-воспитательный процесс, формируется личность школьника, понимается как образовательная технология, владение которой обеспечивает эффективность достижения результатов освоения ООП.

Ключевые слова: образовательная система, образовательная развивающая среда, проектирование.

В условиях реализации ФГОС одной из ведущих задач является создание, проектирование развивающей образовательной среды для каждого ребенка. Основными задачами создания такой среды, с учетом особенностей развития ребенка, являются:

- создание педагогических условий, при которых учащиеся получают возможность опробовать разнообразные доступные средства и способы действий, освоенные в начальной школе;
- формирование индивидуальных способов учебной деятельности в разнообразных учебных ситуациях – выполнять контроль и оценку, проявлять учебную инициативу и самостоятельность, развивать способы взаимодействия, способности к рефлексии, планированию и анализу и другие;
- социализация учащихся в развивающее образовательное пространство;
- создание эффективной учебной и внеурочной совместной деятельности учащихся и учителя в образовательном пространстве;
- развитие учебной и личностной мотивации в критический период развития.

Проектирование образовательного процесса на этом этапе перехода от начальной ступени образования к основной строится на основе трех основных блоков организации учебной деятельности: содержание учебных предметов (отношение «Я – предмет»), форм учебного сотрудничества (отношение «Я – другие») и системы оценивания (отношение «Я – Я») (Эльконин Д.Б.).

Модель проектирования развивающей образовательной среды в системе перехода от начальной к средней основной школе может быть представлена на основе анализа трех ведущих составляющих:

- 1) предметного содержания;
- 2) форм учебного сотрудничества;
- 3) системы качества и оценивания разнообразных продуктов учебной и творческой деятельности школьников.

Данная модель, представленная в таблице 1, наглядно показывает этапы развития и формирования личности, с одной стороны, с учетом ее возрастных и индивидуальных особенностей, а с другой – ее успешность в продвижении по индивидуального и коллективному образовательному маршруту в системе учебной и внеурочной деятельности.

Таблица 1

**Проектирование модели развивающей образовательной среды
на начальной и средней ступени школьного образования**

2-4 класс	5-6 класс (переходный этап)	7-9 класс
1. Предметное содержание		
Формирование основных понятий, выявление их взаимосвязи	Рефлексия и конкретизация изученных понятий, перенос в новые знания, поиск	Постепенный переход к работе с системой понятий: от известного до нового знания
Модельно-образная форма изложения и изучения понятий	Моделирование (изображение объектов разными средствами и способами познания, переход к абстрагированию)	От отображающей к управляющей абстрактной модели, к формированию научной картины мира
Задачная форма изучения нового материала (от задачи к теории)	Работа с учебником, учебным и дополнительным материалом, учеными практико-ориентированными ситуациями	Постановка системы задач («карта» движения в предмете), проектирование «своих» индивидуальных образовательных маршрутов
2. Формы учебного сотрудничества		
Формирование умений участия в групповой дискуссии, поиск разнообразных способов решения учебных и познавательных задач через совместную учебную и внеурочную деятельность	Формирование умений изложения устного и письменного обмена полученными знаниями, обмен мнениями, направленных на индивидуальный и групповой, стандартизированный и творческий поиск	Интерактивные формы обучения и взаимодействия в урочной и внеурочной познавательной и поисковой деятельности
Работа в микрогруппах как средство развития детской самостоятельности, формирования критического мышления	Проектные методы и формы групповой и коллективной творческой деятельности	Проектные методы и формы учебно-познавательной деятельности, разработка учебных, творческих и социальных проектов
Работа в микрогруппах как важнейший фактор развития ребенка в образовательной среде	Разновозрастные микрогруппы как форма сотрудничества и наставничества, где старшие школьники выполняют роль учителя	Развитие познавательной самостоятельности как форма построения своего индивидуального образовательного маршрута, траектории

	2-4 класс	5-6 класс (переходный этап)	7-9 класс
3. Система оценки качества			
	Безотметочное оценивание знаний, умений, том числе и поисковых, проектных	Использование комплексной оценки знаний: от отметки к зачетной, тестовой форме измерения знаний и умений	
	Формирование самооценки в саморазвитии и самообразовании	Формировать у учащихся понимание о тех знаниях и умениях, которые они получают в результате обучения, проектной и творческой деятельности, критериях их оценки	Переход от оценочной шкалы к нормативной Формирование индивидуального «портфолио» учебных и творческих достижений
	Создание условий для творческого, индивидуального выражения собственного мнения	Выделять в учебной дисциплине два типа его содержания: а) поиск общих способов действий; б) конкретизация, воплощение общего для всех способов через разнообразные приемы, техники, методы усвоения материала, проектной и творческой деятельности	Построение индивидуального образовательного маршрута, траектории каждого школьника, формирование умений коллективного творческого взаимодействия учащихся

В основе создания развивающей образовательной среды, как правило, находится комплекс мер – и содержание изучаемого материала, и организационно-методические формы его изложения и контроля, диагностики.

В образовательной практике организации деятельности учащихся используются, как правило, два типа задач: учебные и практико-ориентированные.

Анализ внедрения ФГОС, деятельности учителей показывает, что уже на этапе начальной школы и перехода на этап основной школы постепенно вводится еще один тип задач – проектный, который, как известно, обладает своими специфическими целями, способами, методами и формами, применением.

Проектирование развивающей образовательной среды происходит по различным направлениям. Одним из них является реализация в учебно-воспитательном процессе проектной задачи, которая ориентирована на освоение и применение учениками определенных способов действий, средств, методов и приемов не только в стандартной учебной форме, но и в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к «реальным», практико-ориентированным [2, с. 49].

Особенностью таких проектных задач является то, что ее решение не всегда будет стандартным, с указанием привычного алгоритма действий – дисциплина, тема, ход выполнения. Результатом решения таких задач, по сути, должен быть новый не стандартный для ученика реальный «продукт», выраженный в виде эссе, схемы или макета прибора, анализ учебной или социальной ситуации, представленный в виде моделей, компьютерных презентаций, таблиц, диаграмм, графиков, созданный учащимися в процессе разнообразной деятельности. Цель создания такого образовательного продукта – раскрыть индивидуальность ученика, показать ему возможности

его созидания. Проектные задачи по своему содержанию и направленности могут носить как предметный, так и межпредметный характер, интегрированный на высоком уровне обобщения и систематизации.

Главное условие осуществления проектирования – показать учащимся разнообразный спектр возможностей переноса уже известных им способов учебных и творческих действий (знаний, умений) в новую для них практико-ориентированную развивающую ситуацию, где итогом будет проектный, учебный или творческий продукт.

Выполнение подобных учебно-воспитательных задач в учебной и внеурочное время, как правило, осуществляется в системе нескольких взаимосвязанных определенным алгоритмом уроков.

Включение в учебный процесс таких задач позволяет творчески работающему учителю, администрации школы в течение учебного года систематически отслеживать способы работы и действий учащихся в нестандартных ситуациях в определенной, отдельной учебной дисциплине, выбранной теме, то есть позволяет осуществлять качественный мониторинг сформированности учебной и практической деятельности у школьников.

Проектные задачи предоставляют большие возможности для организации разновозрастного творческого коллектива, сотрудничества учащихся, в ходе которого школьники разных классов решают общую проектную учебную, творческую или социально-значимую задачу.

Данный тип задач занимает промежуточное положение между «обычными» предметными задачами (учебными или конкретно-практическими) и полноценным «проектом» в основной школе. Включение проектных задач в содержание учебных предметов на переходном этапе школьного обучения закладывает основу для проектных форм учебной деятельности, социального проектирования в подростковой школе.

Далее рассмотрим применение *проектного учебного блока*, цель которого – демонстрация возможности использования разнообразных способов действий, созданных средств, разработанных методов и форм в конкретно-практической, нестандартной ситуации. Такие учебные блоки могут быть внутрипредметные и межпредметные, в том числе и на уровне интеграции качественно нового знания. Это есть узловые, кульминационные этапы в определенном учебном предмете или их группе.

В ходе изучения школьниками учебного блока используются следующие методы, формы и способы совместной деятельности учителя и учащихся:

- практическая деятельность, практика, в ходе которой происходит восполнение, коррекция и развитие опыта каждого школьника;

- совместная проблемно-поисковая деятельность класса или микрогрупп учеников под руководством учителя, направленная на открытие общих способов действия и понятий, – осуществляется в рамках предметных циклов, на основе создания моделей, в том числе компьютерных, которые позволяют ученикам под руководством учителя ставить и решать исследовательские, проектные и учебные задачи, опираясь на модельные, проектные средства и методы деятельности;

- осознание принципов коллективного творческого взаимодействия в существующих многообразных практиках,

- конкретизация общедидактических и воспитательных принципов происходит в групповой и индивидуальной поисковой, проектной деятельности учеников, направленной на апробацию возможностей разнообразных методов и способов действий;

- отработка необходимых умений и навыков. Происходит в форме «результатирующих», в том числе тренинговых практик. Особую роль при организации многообразных тренингов играет мультимедийное сопровождение развивающей образовательной среды;

- представление полученного коллективного или индивидуального результата исследования в качестве проектного или учебного продукта участникам коллективного творческого сообщества.

Таким образом, для достижения запланированных личностных, метапредметных и предметных результатов на этапе основного общего образования образовательный процесс должен отвечать следующим требованиям:

1. Образование в личностно-развивающей среде дает возможность школьнику проверить свои силы и возможности, попробовать, экспериментировать и проектировать свой образовательный маршрут.

2. Изменяется содержание учебных дисциплин. С одной стороны, появляются разные образовательные перспективные линии. С другой – особое место в учении занимает моделирование, проектирование, которые позволяют осуществлять самостоятельную, индивидуальную постановку учебных, творческих задач и развернутый поиск исходных отношений предметных областей знаний. Координация учебных дисциплин дает возможность обеспечивать перенос моделей из одной области знаний в другую и их апробирование на другом материале, расширение границ применения.

3. Проводится работа по выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий движения учащихся в учебном материале в рамках модульного, концентрированного обучения. Индивидуальные траектории на этом этапе образования основаны на определении своего «плана» (аспекта) изучения темы по общему для всех курсу. Построение индивидуальных образовательных маршрутов в предмете способствует развитию учебной самостоятельности и ответственности подростка.

4. В отдельных узловых точках учение происходит внутри проектирования, которое позволяет школьнику сопоставлять замысел и реализацию индивидуального действия. Специально организованные педагогом условия дают им возможность действовать самостоятельно, творчески, в созданной безопасной образовательной, творческой среде, культурных формах.

Как видно из вышесказанного, проектирование образования возможно на различных уровнях, в том числе и на уровне развивающей образовательной среды. Актуализация проектирования на этом уровне определяется тем фактом, что развивающая образовательная среда является императивным фактором освоения результатов ООП обучающимся. Показателем успешности академической деятельности школьника выступает сформированность личностных, метапредметных и предметных результатов, умение искать и обрабатывать необходимую информацию из различных источников, проектировать и прогнозировать свою деятельность.

Проектирование и реализация развивающей образовательной среды позволяет нам формировать конкурентоспособную личность школьника, наиболее адаптированную к современной изменяющейся социальной ситуации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Керженцева А. В., Плужникова Е. А. Проектирование образовательных систем в реализации личностно-ориентированного образования. Нальчик, 2015. 280 с.

2. Проектная задача в начальной школе / Под ред. А. Б. Воронцова. М. : Просвещение, 2009.

УДК-37.032

С.И. Семенака, А.И. Аксенова

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

*Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение
детский сад № 3 «Колокольчик» г. Новокубанска
муниципального образования Новокубанский район*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. С учетом результатов научных исследований процесс развития социального интеллекта рассматривается в тесной связи с присвоением детьми нравственного опыта. Данная задача решается на основе событийного подхода.

Ключевые слова: социальный интеллект, развитие, проектирование, дошкольники, нравственный опыт, нравственные ценности.

Развитие социального интеллекта дошкольника как ведущая идея ФГОС обеспечивает ему позитивную социализацию, развитие его индивидуальности, присвоение жизненного опыта. Сегодня все ярче осознается новая проблема в развитии социального интеллекта: с точки зрения социального и педагогического аспекта необходимо обеспечить условия и для присвоения ребенком общекультурных, нравственных норм и ценностей, развитие коммуникативных умений. В противном случае развитый социальный интеллект без духовной составляющей может проявляться в таких негативных качествах личности, как пренебрежение и презрение, циничность по отношению к окружающим людям.

Исследование проблемы развития социального интеллекта нашло отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов (Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, Р. Стернберг, Р. Селман и др.) [5]. Впервые понятие «социальный интеллект» было употреблено в начале XX века (в 1920 году) Э. Торндайком, который рассматривал его как способность к мудрости и дальновидности в человеческих отношениях. Г. Олпорт (1937) предложил рассматривать понятие «социальный интеллект» как способность человека верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях. Перевести теоретический уровень исследования социального интеллекта в практическую область удалось впервые Дж. Гилфорду, который в предложенной им модели интеллекта рассматривал понятие «социальный интеллект» как способность к познанию поведения [1].

Социальный интеллект дошкольника большинством ученых (И.Ю. Исаева, Е.Ю. Никитина, И.В. Харитонова, О.В. Шилова и др.) рассматривается

как способность понимать состояние и мотивы поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия и намечать возможные пути осознанного опосредствованного влияния на намерения других людей с целью достижения общих предметных или коммуникативных целей [2, 3, 7]. На основе теоретического анализа и обобщения изученного материала *социальный интеллект* понимается нами как возможность ребенка (старшего дошкольника и младшего школьника) понимать людей и взаимодействовать с ними, верно судить о людях, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях.

Нормальное развитие социального интеллекта в дошкольный возрастной период является необходимой предпосылкой развития способности ребенка к вербализации собственных переживаний, становления интеллектуальной, нравственной сферы, навыков продуктивного взаимодействия в коллективе.

Становление нравственного опыта ребенка происходит в процессе его взаимодействия с окружающими людьми, его социализации. Опыт работы показывает, что часто даже самые заботливые родители упускают время, наиболее благоприятное для формирования тех или иных нравственных качеств личности. В одних случаях родители чрезмерно увлекаются общим развитием детей (чтением книг, посещением выставок, музеев, театров). Такие дети дают хорошие показатели в общей осведомленности, но они могут оказаться совершенно беспомощными при решении практических задач, особенно тех, которые требуют от ребенка проявления социального интеллекта. В тоже время дети с высокими показателями социального интеллекта могут игнорировать нравственные нормы морали.

Проблема взаимосвязи социального интеллекта и нравственности представлена лишь в отдельных исследованиях. В связи с этим можно заключить, что проблема определения социального интеллекта, критериев его развития в детском возрасте, а также изучения условий эффективного развития социального интеллекта в рамках дошкольного образовательного учреждения в настоящее время является актуальной. В рамках исследуемой проблемы интерес представляют работы Е.В. Субботского и О.Б. Чесноковой, в которых авторы, ссылаясь на глубокий анализ зарубежных и отечественных исследований, пытаются ответить на важный вопрос: совместимы ли социальный интеллект и мораль? Ученые считают, что внутренняя моральная мотивация может возникнуть тогда, когда ребенок будет иметь возможность свободного морального выбора между преследованием своих личных интересов за счет нарушения моральных норм и соблюдением моральных норм за счет добровольного отказа от личных интересов. Это достаточно сложный моральный выбор для детей дошкольного возраста. Таким образом, учеными установлено, что возникновение социального интеллекта представляет собой необходимую предпосылку появления внутренней нравственной мотивации в онтогенезе [6].

Анализ педагогической практики позволил обозначить ряд проблем, требующих безотлагательного решения: педагоги недостаточно четко представляют себе содержание работы по данному направлению, не владеют педагогической технологией развития социального интеллекта у дошкольников. Поэтому педагогическая работа в этом направлении проводится стихийно либо

воспитатели ориентированы на работу с проявлениями дезадаптации, социально не одобряемого поведения. Практика показывает, что данная педагогическая работа часто осуществляется в отрыве от задач нравственного развития и воспитания детей, на фоне низкой активности родителей воспитанников в решении указанных проблем.

Анализ научных исследований и опыт реализации образовательной программы в МДОАУ позволил выделить в качестве новой проблемы, требующей разрешения, учет нравственного аспекта в процессе развития социального интеллекта. Актуальность рассмотрения проблемы развития социального интеллекта вне отрыва от решения задач нравственного воспитания очевидна и находит отражение в Национальном проекте «Образование» и обусловлена требованиями ФГОС дошкольного образования к социализации детей дошкольного возраста. Задача развития социального интеллекта является приоритетной, от ее решения зависит уровень социально-коммуникативного развития личности, успешность социализации детей, обуславливающей вхождение в общество.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы явились основанием для проектирования и апробации модели развития социального интеллекта дошкольников в контексте становления их нравственного опыта.

В качестве предмета исследования выступает развитие социального интеллекта в процессе нравственного воспитания дошкольников.

Проектное исследование предполагает решение следующих задач:

- Изучение теоретических основ проблемы развития социального интеллекта в дошкольном возрасте.
- Определение путей присвоения дошкольниками нравственного опыта в процессе развития социального интеллекта.
- Разработка модели развития социального интеллекта дошкольников на основе событийного подхода.
- Проектирование и апробация в образовательном процессе авторских социальных ситуаций для детей дошкольного возраста.
- Обеспечение повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме развития социального интеллекта дошкольников.
- Внедрение новых форм сотрудничества с родителями воспитанников детского сада, социальным окружением на основе принципа событийного подхода.
- Разработка методических рекомендаций по развитию социального интеллекта в процессе нравственного воспитания дошкольников.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза, согласно которой развитие социального интеллекта дошкольника в контексте присвоения им нравственного опыта будет протекать эффективно при условии реализации событийного подхода в образовательном процессе и его психолого-педагогического сопровождения.

Основная идея предлагаемого инновационного проекта – разработка, апробация и внедрение новых учебно-методических комплексов, нацеленных на создание эффективной целостной системы по развитию социального интеллекта дошкольников и становлению нравственного опыта дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования; вовлечение семьи воспитанников в единое образовательное пространство, разработка и внедрение новых форм и способов взаимодействия с семьей, способствующих позитивной социализации детей.

Новизна проекта состоит в том, что разработана модель развития социального интеллекта дошкольников в контексте нравственного воспитания на основе событийного подхода, что отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования и актуальным задачам социализации и адаптации детей в современном меняющемся мире. Событийный подход рассматривается нами как продуктивная технология организации и осуществления значимых событий в дошкольном образовательном учреждении и реализуется в сфере практических действий, где на основе осуществляемых событий оказывается воздействие на ребенка, изменяются его нравственные представления, ценности и смыслы.

Психолого-педагогическое сопровождение реализации модели осуществляется по трем взаимосвязанным блокам, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития социального интеллекта как фактора становления нравственного опыта дошкольников.

Первый блок включает работу с детьми. Особая роль отводится использованию в работе с детьми разнообразных проблемных ситуаций социального характера и игровых обучающих ситуаций (ИОС), способствующих обогащению нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста за счет ознакомления с нравственными качествами (щедрость, отзывчивость, честность, вежливость, аккуратность). В рамках проекта предполагается разработка и использование четырех видов ситуаций:

- ситуации-иллюстрации,
- ситуации-упражнения,
- ситуации-проблемы,
- ситуации-оценки.

Основу игровой обучающей ситуации составляет сценарий активизирующего общения. Сценарий общения может включать различные формы проведения ИОС: это разговор воспитателя с детьми, игры-путешествия, игры-беседы, игры-драматизации, игры-импровизации. Такие формы предполагают включение в сценарий изобразительной деятельности, конструирования, имитационных упражнений, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов, картин). В качестве основного результата ожидается развитие у детей способностей понимать состояние и мотивы поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия, поддержки позитивных эмоциональных проявлений в сфере межличностного взаимодействия (сочувствия, соучастия, сопереживания), решения возникающие социальные проблемы сообща, в сотрудничестве, реализуя культурно-закрепленные образцы нравственного поведения.

Второй блок включает работу с педагогами, которая предполагает следующие направления деятельности:

1. Изучение характера социального интеллекта у педагогов и других специалистов, принимающих участие в реализации Модели.

- Повышение профессиональной компетентности педагогов и других специалистов в рамках интерактивного обучающего семинара «Социальный интеллект как условие нравственной воспитанности дошкольников».

- Организация методической работы на основе новой «Event-технологии», представляющей собой гуманитарную технологию организации досуга (по А.В. Сковородкину). Педагогический потенциал «event-технологии» в организации досуговой деятельности детей состоит в реализации личностных запросов

детей в проведении культурного досуга, в раскрытии качеств и свойств личности, в их развитии, в формировании коммуникативной культуры участников event-мероприятия; в проявлении обучающей функции event-мероприятия, в познании окружающей действительности, в эстетико-психолого-релаксационном эффекте.

- Создание «Электронного Event-банка» («банк событий»), включающего описание проблемных ситуаций нравственного содержания; разработка конспектов интегрированных занятий, ролевых игр, тематических недель, совместных мероприятий с родителями с учетом принципа событийности.

- Индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей.

Третий блок Модели включает работу с родителями. В рамках реализации инновационного проекта определены следующие направления и формы работы педагогов с родителями:

1. Изучение характера ценностных ориентаций родителей экспериментальной группы.

2. Анализ трудностей родителей в вопросах социализации детей.

3. Оценка родителями нравственного опыта своих детей.

4. Повышение родительской компетентности в рамках организации деятельности семейного клуба «Ребенок: мораль и социальный интеллект».

5. Индивидуальное консультирование по вопросам, вызывающим трудности.

6. Участие родителей в совместных мероприятиях-событиях, проводимых в МДОАУ.

Таким образом, событийный подход как технология организации и управления событиями пронизывает все модули Модели и позволяет обеспечить детям разнообразный личный опыт переживаний, впечатлений, взаимодействия с другими людьми.

Практическая значимость проектного исследования заключается в возможности использования разработанных и обоснованных в ходе реализации проекта продуктов:

- технологии развития социального интеллекта с учетом современных научных исследований;

- "Event-технологии" в организации досуговых мероприятий, как с детьми, так и совместно проводимых с родителями, а также в повышении профессиональной компетентности педагогов;

- проектов событийных мероприятий, социальных ситуаций, направленных на развитие социального интеллекта и обеспечивающих становление нравственного опыта детей;

- результатов систематизации и апробации способов оценки уровня развития социального интеллекта у дошкольников;

- проекта программы семейного клуба для родителей, реализация которой предполагает построение взаимодействия с родителями на равноправных отношениях, выстраиваемых в рамках событийного подхода;

- методического электронного Event-банка событий, отражающих процесс развития социального интеллекта как фактора становления нравственного опыта дошкольника.

Таким образом, значимость реализации предлагаемого инновационного проекта определяется его ролью в становлении нравственного опыта

дошкольника на фоне развития его социального интеллекта, позволяющего ему осуществлять самопрезентацию, быть успешным в обществе сверстников и взрослых, а также разработкой учебно-методического комплекта по развитию социального интеллекта, который может быть использован в практике реализации образовательной программы ДОО.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965. С. 433-456.
2. Исаева И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2011. 196 с.
3. Никитина Е. Ю., Шилова О. В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым // Вестник ЧГПУ. 2009. № 6. С. 119-127.
4. Селман Р. Этапы развития социального интеллекта // Психология саморазвития. М. : Интерпрайс, 1995. С. 45-47.
5. Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Людина, Д. В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 174 с.
6. Субботский Е. В., Чеснокова О. Б. Социальный интеллект и моральное развитие ребенка // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2011. № 5. С. 88-93.
7. Харитоновна И. В. Особенности социального интеллекта старших дошкольников и его развитие средствами психогимнастики : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 176 с.

УДК-37.035

С.И. Семенака, Е.Е. Кривенко

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 29 ст. Старая Станица муниципального образования
г. Армавир*

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации детей дошкольного возраста в условиях сельского социума. Представлен анализ научных исследований социализации дошкольников в условиях проживания в сельской местности, с учетом особенностей этнокультурного потенциала Кубанского региона.

Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, сельский социум, дошкольник, воспитательный потенциал, этнокультурный потенциал.

Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является позитивная социализация детей, воспитание уверенных, самостоятельных и ответственных граждан нашей страны, способных к саморазвитию

и самореализации на благо общества. Сущностный смысл понятия «социализация» может быть раскрыт посредством процессов адаптации, интеграции, саморазвития, самореализации личности.

Несмотря на актуальность проблемы социализации детей дошкольного возраста, по-прежнему остаются до конца не проработанными механизмы интеграции основных образовательных сред: семьи, дошкольных образовательных учреждений, школы и других социальных институтов. Значимость первых шести-семи лет жизни ребенка в формировании опыта взаимодействия с окружающим миром, основ нравственности подтверждают результаты многочисленных педагогических исследований и практика. Дошкольное детство как самоценный период в жизни ребенка является фундаментом формирования его личности, взросления и вхождения в социальный мир взрослых. Приобщение ребенка к миру взрослых людей, присвоение им общественного опыта является важной задачей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, от решения которой в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования будет зависеть характер социализации детей.

Социализация детей в современном мире рассматривается как процесс формирования самостоятельно мыслящей и активно действующей в условиях сложившихся общественных отношений личности, способной к постоянному саморазвитию и самопреобразованию. Вопросы социализации, социального воспитания детей нашли отражение в научных психологических (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М. Монтессори, В.С. Мухина, В.В. Рубцов, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и педагогических исследованиях (М.А. Галагузова, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, В.Н. Филиппов и др.). В контексте общепринятой точки зрения социальное воспитание дошкольников рассматривается нами как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, эмоции, чувства, волю, поведение ребенка с целью формирования и развития у него социально ценностных ориентаций, социальных навыков, мотивов, потребностей, присвоения социальных норм и правил поведения. Ученными раскрыты современные проблемы социализации детей, формирования социального поведения и социальной активности личности ребенка, социальной компетентности (Н.И. Белоцерковец, О.Ф. Борисова, О.В. Казанцева др.). Результатом социального воспитания является воспитанность детей, в структуре которой современные исследователи (И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова, Л.В. Филиппова) выделяют умения и навыки межличностного общения, поведения и социальные способности «вхождения в мир» [1, 2].

Для детей дошкольного возраста важным условием уверенного вхождения в постоянно меняющееся общество является присвоение ими умения выбирать социально одобряемые ориентиры, самоорганизации своего поведения и деятельности в соответствии с этими ориентирами. Первые социально-нравственные ориентиры дети приобретают в семье, которая представляет собой их персональную среду жизни и развития. Кризисные явления, которые наблюдаются в российской семье, актуализируют проблему позитивной социализации детей дошкольного возраста. В исследовании Э.Р. Нуруллиной установлено, что негативное влияние социальных изменений в современном российском обществе (социальное неравенство, нестабильность и неопределенность, высокая поляризация доходов, состояние риска), социальных условий современной семьи сказывается на процессе

внутрисемейной социализации детей, формирующей девиантные стратегии поведения детей [4]. Социальные условия, влияющие на эффективность социализации личности, отражены в трудах социологов (В.Г. Афанасьев, Ю.Е. Волков, Б.Я. Титаренко, А.Г. Харчев и др.).

Особое внимание привлекают исследования этнокультурного потенциала сельской среды, которые дают основание для изучения региональных особенностей образовательной практики. Сущностная характеристика понятия «среда» может быть рассмотрена с позиции условий, окружающих человека и оказывающих на него влияние (К.К. Платонов), а также как совокупность материальной и духовной культуры, экономики, экологии и политики (И.Е. Видт).

Исследование влияния воспитательного и этнокультурного потенциала сельской среды на социализацию детей дошкольного возраста является актуальным и для жителей Краснодарского края. Согласно опубликованным данным Федеральной службы Госстатистики Краснодарского о численности населения на начало 2016 года, на Кубани всего проживают 5 миллионов 513 тысяч 804 человека. Около трех миллионов из них живут в городах. Два с половиной миллиона проживают в сельской местности. Данная статистика свидетельствует о том, что почти половина жителей Кубани проживают в условиях сельского социума (станицы, села, хутора), изучение особенностей которого позволит максимально использовать его потенциал в социализации детей дошкольного возраста. В Краснодарском крае в соответствии с Концепцией долгосрочной краевой целевой программы «Дети Кубани» на 2014-2018 годы» активно решаются вопросы удовлетворения родителей в общественном дошкольном образовании, в связи с чем дошкольному образовательному учреждению принадлежит особая роль в социализации детей. Детский сад, расположенный в сельской местности, тесно связан с окружающим его социокультурным пространством, поэтому очевидна необходимость учета местных хозяйственно-культурных особенностей, потребностей сельского общества в процессе организации образовательного процесса [7].

В исследовании Е.В. Петровой на основе анализа опыта работы сельских дошкольных образовательных учреждений установлена проблема качества социального воспитания дошкольников, констатирован низкий уровень использования родителями и педагогами в воспитании детей потенциала этнопедагогики и сельского этнокультурного пространства. Автор справедливо отмечает необходимость реального использования средств этнокультурного пространства в социализации дошкольника. Для решения данной задачи автором в исследовании научно обоснованы методические рекомендации для родителей и педагогов, направленные на формирование осмысленной позиции использования традиций народной педагогики в процессе социализации личности ребенка. Процесс социального воспитания в рамках сельского социума предполагает полноценное функционирование всего имеющегося этнокультурного потенциала, социально-воспитательных средств, микросреды обитания личности и использование личностных возможностей [5].

Освоение традиций культурно-исторического пространства, взаимодействие с культурой должно начинаться с не теоретических знаний, а на уровне собственного «Я», с познания себя, собственных переживаний от увиденного. Для этого уже в дошкольном возрасте необходимо развивать «внутренний мир» ребенка, способность к сопереживанию, сочувствию другому человеку. Развитый «внутренний мир» объединяет народные традиции и ребенка,

что позволяет полноценно прикоснуться к произведениям культуры народа, обеспечивает развитие оценочного отношения к сельскому социуму.

В исследовании Е.В. Петровой употребляется термин «внутренний слух» ребенка-дошкольника, сущность которого раскрывается посредством целостной модели традиций сельской среды, носителем которой является сам ребенок. Социальное этнокультурное пространство села является важным фактором социального воспитания ребенка-дошкольника. Автором также установлена зависимость результата социального воспитания в сельском этнокультурном пространстве от:

- психолого-педагогического и этнопедагогического просвещения педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей;
- создания развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей единые подходы к социализации ребенка-дошкольника в семье, детском коллективе и сельском этнокультурном пространстве;
- диагностики социальной воспитанности (социализированности) старших дошкольников и проведения по ее результатам соответствующей корректировки воспитательной деятельности ДОО и сельской общественности.

Социализированность, в контексте исследования Е.В. Петровой, рассматривается как результат социального воспитания, принятия ребенком дошкольного возраста определенных социальных норм, социального опыта и ценностей (общечеловеческих и национально-этнических), стереотипов социального поведения, проявление социальной активности. В качестве основных компонентов социализированности старшего дошкольника определены:

- когнитивный (совокупность социальных знаний, способность к передаче этнокультурной информации);
- мотивационно-деятельностный (интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме);
- поведенческий (активное участие в игровой деятельности, социально адекватная нормативность поведения, творческая актуализация собственного социального опыта).

В оценке реализации задач социализации детей в условиях сельского детского сада могут быть использованы, разработанные исследователем критерии и показатели социализированности, на основе которых могут быть внесены коррективы в образовательный процесс. Разделяя точку зрения Е.В. Петровой, считаем, что в отношении старшего дошкольника социализированность может рассматриваться как способность ребенка жить в условиях современных социальных норм, в системе «Я – другие». Основными показателями уровня социальной воспитанности старших дошкольников сельских ДОО автором исследования определены:

- социальная компетентность – наличие объективных знаний и субъективных представлений о «своих» и «чужих», о взаимоотношениях членов социума;
- краеведческая компетентность о явлениях окружающей среды, природы, их ценности для человека; представление о традициях сельского этнокультурного пространства и национально-этнических и общечеловеческих ценностях (домашние и сельские традиции, фольклор, обычаи, нравы, стереотипы поведения взрослых и т. д.); наличие знаний о нормах социального поведения: «что такое хорошо и что такое плохо»;

- социальная (деятельностная) активность – свободное вхождение в систему игровой деятельности, общения и социального поведения; активная направленность на различные виды деятельности (рисование, игра, лепка, аппликации, общение и т. п.); степень проявления эмоций (переживания, восторга или разочарования и недовольства) от результатов этой деятельности; интерес ребенка к семейным и народным традициям сельского социума, личное участие и увлеченность в усвоении народного опыта (традиций взаимоотношений) социального поведения взрослых и детей;

- социальная адаптация – готовность и ориентированность к выбору социального поведения в детской и окружающей среде; ситуативное проявление социальных качеств (чуткости, отзывчивости, доброты, взаимопомощи, эмпатии); осознание и наличие социального опыта, проявление себя как члена определенного этноса и носителя этнокультурных традиций своей семьи и своего села; умение бережно относиться к результатам своей и совместной детской и взрослой деятельности [5].

Успешное достижение результата социализации детей в условиях сельского детского сада также немислимо без взаимодействия с семьями воспитанников. Сельская семья – это не только часть этнокультурной среды, но и особое воспитательное этнопедагогическое пространство, важный компонент педагогической действительности сельского социума, в котором с самого раннего возраста развивается этническое самосознание ребенка, усваиваются первые навыки социального поведения, ребенок приучается к общению с окружающей средой, приобщается к социально-полезному труду. Здесь естественно-стихийным путем осуществляется активное социальное воспитание, т. е. происходит процесс «вращения» ребенка в культуру (Л.С. Выготский). Сегодня важным является поиск механизмов взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников с учетом особенностей социализации детей в условиях сельского социума.

Анализ современных условий процесс социализации сельского дошкольника позволяет констатировать сложность его протекания. Этот факт обусловлен рядом причин: отдаленностью сельского поселения от культурных центров, относительной замкнутостью сельского социума, неразвитостью системы дополнительного образования и др.

Как показывают научные исследования (С.Н. Жигимонт, Т.В. Лушпарь, Н.Е. Романюта), сельский социум, с точки зрения влияния на социализацию детей, обладает достаточным воспитательным потенциалом, который выражается в тесной связи жителей с природной средой; в поддержании и сохранении народных традиций, обычаев, ценностей; в укладе общественной и семейной жизни; в проявлении уважения к людям старшего поколения; в направленности семейного воспитания детей с раннего возраста на игровую и трудовую деятельность. Воспитательный потенциал сельского социума является важным условием формирования у детей социально-нравственных качеств личности, социально одобряемого поведения и социальной адаптации их в обществе [2, 3, 6].

В структуре сельского социума Т.В. Лушпарь выделены две группы компонентов активного социального взаимодействия ребенка-дошкольника, которые оказывают воздействие на его социализацию. К первой группе отнесены – семья, родители, собственное «Я» – внутренний микромир ребенка

и его субъективное отношение к микро- и макросоциуму, домашнее хозяйство, игровая и, совместно со взрослыми, посильная трудовая деятельность. Вторая группа компонентов включает предметы материального мира, окружающую природную среду сельской местности; место рождения каждого человека, родной край. Как отмечает автор, данные компоненты являются субъектами этнокультурного пространства села и одновременно педагогической средой сельской семьи и оказывают влияние на социальное воспитание и формирование у старших дошкольников социальных навыков, обеспечивающих его «вхождение» в общество. Необходимо отметить роль данного исследования в решении проблемы педагогической поддержки семей, чьи дети не посещают дошкольное образовательное учреждение [3].

Анализ работ по проблеме социализации детей дошкольного возраста позволил определить ряд особенностей протекания данного процесса в условиях сельского социума, которые определяют выбор дошкольным образовательным учреждением форм, методов и содержания работы с семьями воспитанников и в целом с жителями сельского поселения в решении задачи позитивной социализации детей. В первую очередь необходимо отметить связь усвоения сельскими детьми социального опыта с особенностями трудовой деятельности их родителей, раннее включение детей во взрослый опыт разных социально значимых видов деятельности. В жизненном укладе семей, проживающих в сельской местности, сохранились традиции соседской общины. Достаточно стабильный состав жителей сказывается на открытости общения жителей сельского социума, близости и доверительности их отношений. Чем меньше сельский населенный пункт, тем ярче проявляется общинный характер взаимодействия всех его жителей, Большая роль отводится общественному мнению в вопросах жизнедеятельности как всего села, так и каждой семьи. В сельской местности ярко проявляются родственные и соседские связи: все хорошо знают друг друга, поэтому эпизоды из жизни соседа может стать объектом его оценки со стороны окружающих. В малых населенных пунктах сохранилось влияние социального контроля за поведением человека. Чем меньше населенный пункт, тем шире контакты детей со взрослыми населенного пункта, со старшими и младшими по возрасту детьми.

В исследовании Т.В. Лушпарь установлены отличительные особенности характера воспитательного воздействия сельской семьи: строгость, чрезмерность требований и запретов, что указывает на вектор авторитаризма в отличие от городских семей. Автором в ходе экспериментального исследования изучены отношения родителей с детьми в сельских семьях, которые характеризуются ограничением его самостоятельности, активности, недостаточным пониманием своего ребенка, требованиями безоговорочного послушания ребенка, стремлением навязать ему свою волю, применение наказания [3].

Современные сельские семьи, как и городские, стремятся к благосостоянию, улучшению качества жизни, удовлетворению материальных потребностей, что сказывается на сокращении времени, которое они могут уделить воспитанию собственных детей. В последние десятилетия заметно влияние города на жизненный уклад сельских семей, что приводит к переориентации в жизненных ценностях. Для многих молодых семей городской образ жизни

становится более привлекательным. Сегодня многие сельские дети, как и городские, оторваны от общих семейных дел, трудовых поручений, обязанностей и нравственных традиций семьи. Это приводит к разрушению детско-родительских отношений. В структуре сельской семьи наблюдается деформация не только семейно-бытовых отношений, но и снижается роль семьи в духовно-нравственном воспитании детей. В связи с чем очевидна необходимость повышения воспитательного потенциала сельской семьи и создание психолого-педагогических условий для социализации ребенка-дошкольника, как посещающего, так и не посещающего детский сад.

Таким образом, анализ современных исследований и педагогической практики позволил определить основные направления психолого-педагогической работы дошкольного образовательного учреждения в социализации детей в рамках сельского социума:

1) оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи семьям детей дошкольного возраста в формировании нравственных ценностей и моделей социально одобряемого поведения, сохранении и возрождении семейных традиций;

2) формирование педагогической культуры материнства и отцовства, основанной на персональной ответственности за воспитание ребенка;

3) поиск и использование нетрадиционных форм работы, новых педагогических технологий социализации детей дошкольного возраста в условиях проживания в сельской местности и в тесном взаимодействии с семьей и другими социальными партнерами;

4) оказание педагогической помощи молодым и многодетным семьям, одиноким матерям, семьям, воспитывающих детей-инвалидов;

5) осуществление педагогической пропаганды, направленной на информационную защиту семьи от низкопробной культуры, от вредного влияния СМИ, Интернета.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения. Ставрополь, 2002. 18 с.

2. Жигимонт С. Н. Особенности социализации дошкольников, относящихся к разным социально-территориальным общностям городской и сельской местности // Концепт. 2015. Т. 13. С. 1981-1985 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85397.htm>.

3. Лушпарь Т. В. Психолого-педагогическая поддержка сельских семей, воспитывающих детей дошкольного возраста в домашних условиях // Актуальные аспекты управления образованием в сельском социуме. Сборник научных статей. № 1. М.-Курган, 2003. С. 72-77.

4. Нуруллина Э. Р. Формирование статуса детей в процессе семейной социализации // Вестник Чувашского университета. 2011. № 2. С. 227-230.

5. Петрова Е. В. Социальное воспитание сельских дошкольников в этнокультурном пространстве села : монография. Чебоксары : Новое время, 2009. 84 с.

6. Романюта Н. Е. Станица как социокультурное явление // Гуманитарный сборник научных трудов. Вып. VII. М. : МПГУ, 2005. С. 362-367.

7. Численность населения Кубани перевалила за пять миллионов человек [Электронный ресурс]. URL: <http://kubantv.ru/kuban/chislennost-naseleniia-kubani-perevalila-za-piat-millionov-chelovek/>.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОПЫТА СОЗИДАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кафедра педагогики

Аннотация. В данной статье рассматриваются факторы развития и формирования опыта созидательного взаимодействия у подростков. С этой целью анализируется понятие «опыт», выявляются его характерные черты, раскрывается специфика опыта взаимодействия подростков в школьном классе. В работе уточняется понятие «развитие опыта».

Ключевые слова: опыт созидательного взаимодействия, подростки, школьный класс, факторы развития опыта.

Сегодня возрастает потребность в молодых людях, способных к активной деятельности в социальной системе, к самостоятельному принятию ответственных решений в ситуации выбора, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, конструктивностью. В соответствии с этим одной из приоритетных задач современного образования является задача воспитания личности, способной к самостоятельной деятельности.

Педагогические исследования показывают, что специально организуемые процессы обучения и воспитания отражают в своем содержании развивающийся опыт человечества, его социальный опыт. Они ориентированы на такие характеристики личности, как активность, отношение, выбор своих субъектов и опираются на их жизненный опыт, обладают богатыми возможностями для развития их личностного субъективного опыта.

Опыт личности, рассматриваемый в поступательной динамике, понимается как субъективируемый результат ее разнообразной деятельности, совокупность ее субъективных отношений. Он представляет собой единство, интеграцию индивидуального и усвоенного ею социально-значимого опыта через общественную и коллективную деятельность и взаимодействие.

Как единое целое его характеризуют две взаимосвязанные стороны: действенно-практическая, выступающая результатом субъективирования определенных способов реализации деятельности, а именно знания, умения, привычки, способности и тому подобное, и эмоционально-нравственная, являющаяся результатом субъективного отражения объективных отношений, возникающих в процессе деятельности, то есть чувства, потребности, установки, определенные знания, убеждения и тому подобное.

Психолог Платонов К.К. выделяет среди подструктур человеческой личности опыт как совокупность знаний, умений, привычек, которые приобретаются в процессе обучения и воспитания. Опыт, как подчеркивает автор, может быть следствием целенаправленного обучения, а следовательно, может формироваться и изменяться.

Как известно, в науке также общепринято рассматривать опыт как процесс, что позволяет выделять ряд его характеристик (Белкин А.С., Шуркова Н.Е., Рагозина Л.Д.).

Опыт является динамичной структурой, качественные и количественные характеристики которой находятся в постоянном видоизменении. В сущностном значении опыт, как правило, имеет две стороны: как практическое воздействие человека на внешний мир, деятельность самого субъекта, а также как закономерный результат такого воздействия. Мы видим, что он становится одним из ведущих условий жизнедеятельности индивида, если он осмыслен, охарактеризован и оценен, если определен его смысл, только в этом случае возможны его продуктивные изменения, расширения, развития, которые проявляются как результат действий, усилий самой личности.

Таким образом, мы видим, что опыт взаимодействия личности с окружающим миром и другими людьми является составной, ведущей частью его субъект-объектного опыта, качественные и количественные характеристики которого находятся в постоянном развитии. В соответствии с достигнутыми уровнями опыта – опыт человечества в целом, опыт сообществ, опыт человека как индивида, возрастной группы, – мы можем говорить об опыте взаимодействия подростков как минимум в двух важных аспектах – как опыте возрастной группы и опыте конкретного, отдельного взятого ребенка.

Опыт взаимодействия подростков понимается одновременно как процесс и как результат разнообразной деятельности, отношений, общения в различных сферах жизни – в семье, школе, в учреждениях дополнительного образования, в ближайшем окружении и других. Опыт взаимодействия подростков, рассматриваемый как единство действенно-практического и эмоционально-нравственного компонентов в структуре личности тесным образом связан с опытом детей, приобретенным ими в предыдущие периоды жизнедеятельности. Знание познавательного, нравственного, эмоционального, чувственного опыта дошкольников и младших школьников, опора на развитое у них положительное, выступают важным педагогическим условием его успешного развития в подростковом возрасте.

Теоретический анализ показывает, что опыт подростков достаточно богат и на практическом, и на эмоциональном уровнях. Они обладают сформированными видами опыта, такими как:

- ценностно-значимый и смысловой опыт, в котором выделяются свои интересы, предпочтения, идеалы;
- операциональный опыт, включающий разнообразные стереотипы действий в конкретных ситуациях;
- опыт взаимодействия, сотрудничества с окружающими людьми;
- опыт рефлексии, связанный с самооценкой своих действий, своих поступков.

Ученые подчеркивают, что для обогащения и осмысления опыта взаимодействия подростков необходимо структурировать взаимосвязи процесса обучения со специальной созданной внеурочной деятельностью прежде всего для того, чтобы знания, усваиваемые в процессе целенаправленного обучения, с одной стороны, обогащались и конкретизировались на основе опыта деятельности и общения, а с другой стороны, помогли бы ребенку обогатить, осмыслить и обобщить свой жизненный опыт и опыт окружающих его людей.

Обобщение результатов исследований показало, что опыт взаимодействия (как часть субъектного опыта) не может быть передан в предметно-знаниевой форме, поскольку изначально носит деятельностный, процессуальный, субъект-субъектный характер. Поэтому одним из ведущих условий развития опыта взаимодействия является включение подростков в совместную деятельность и общение школьного класса. Накопление опыта в соответствии с этим связано, прежде всего, с непосредственным участием подростков в различных видах деятельности. При этом указанное включение должно сопровождаться такими условиями, в которых личность сможет не только осуществлять практическую деятельность, но и осмысливать, анализировать свое взаимодействие с миром.

Процесс развития опыта созидательного взаимодействия подростков – это преобразование их функциональных состояний, переход от одного состояния к другому.

Развитие опыта деятельности происходит в процессе развития самой личности, ее собственного (субъектного) опыта: изменяются условия жизни, осваиваются разные виды деятельности, развиваются механизмы самопознания и пр.

Как мы видим, в смысловом значении опыт всегда имеет двухсторонний характер: как практическое воздействие человека на внешний мир, деятельность самого субъекта, а также как результат такого воздействия. Опыт является важным условием жизнедеятельности индивида, если он осмыслен, охарактеризован и оценен, если выявлена его сущность. В этом случае возможны продуктивные усилия по его изменению, расширению и так далее [1, с. 48].

Развитие опыта созидательного взаимодействия подростков обусловлено множеством объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов.

К основным факторам, оказывающим влияние на развитие опыта младших подростков, относятся условия, в которые включен подросток в школе, особенности семейной и бытовой жизни, учреждения дополнительного образования, в которых подростки проводят свой досуг, влияние окружения.

В качестве объективных внутренних факторов выступают возрастные особенности младшего подростка, которые отражаются на его поведении. Как нам известно, объективными внешними факторами социализации являются макросреда и мезосреда, которые определяют социокультурные особенности современности такие как, например, процессы глобализации, экологизации, информатизации, неконтролируемые потоки информации и прочее.

К субъективным внутренним факторам развития индивида можно отнести формирование опыта созидательного взаимодействия. К внешним мы можем отнести ближайшее окружение подростка, особенности его семейной, бытовой ситуации, сложившийся социально-психологический климат школьного коллектива, отношения с учителями, сверстниками в условиях включения в различные виды деятельности, в том числе специально организованные (обучение и воспитание).

Как мы видим, каждый из перечисленных факторов выступает, с одной стороны, в качестве объективного (или, напротив, субъективного) и, с другой стороны, является внешним (или напротив, внутренним). Например, умение слышать собеседника может быть воспитано в тесных внутрисемейных отношениях, может быть результатом специальной работы педагога, психолога, а может быть итогом собственных усилий подростка в целях

самосовершенствования. Также эти факторы могут переплетаться. Кроме того, нельзя не отметить и влияние таких факторов, как глобализация и информатизация современного общества. Вследствие того, что современные подростки развиваются в условиях «информационного бума», под мощным влиянием средств массовой информации, со значительным преобладанием визуальных образов теле-, видео- и компьютерного экрана, вопросы о степени влияния этих факторов чрезвычайно актуальны.

Важно подчеркнуть, что ведущими факторами развития созидательного взаимодействия являются обращение подростка к своему опыту, с одной стороны, и его активное включение в преобразующую, созидательную деятельность школьного класса с другой стороны. Поэтому, развитие опыта созидательного взаимодействия подростков возможно при их включении в совместную деятельность и общение классного коллектива, сопровождаемую всесторонней рефлексией.

Таким образом, школьный коллектив обладает богатыми воспитательными возможностями для развития опыта созидательного взаимодействия подростков, реализация этих возможностей возможна при соблюдении определенных условий, которые связаны с рядом важных особенностей:

- социокультурных;
- образовательного пространства;
- совместной созидательной деятельности в классе, которая требует совместного поиска, выбора, принятия решения, продумывания и реализации задуманного;
- опора на особенности и возможности школьного возраста (стремление к признанию взрослости через реализацию новых возможностей, ролей; стремление к общению со сверстниками и взрослыми, желание проявить себя в общественно важном деле, найти приложение своим знаниям и получить практические результаты);
- с учетом интересов подростков и сформированного у них опыта, который приобретается в процессе взаимодействия с одноклассниками, учащимися других классов, с учителями, и носит созидательную, творческую направленность;
- с готовностью учителей и воспитателей к организации такого созидательного взаимодействия.

Кроме того, совместная деятельность младших подростков должна постоянно усложняться через постепенное расширение видов деятельности и круга решаемых ими личностно-значимых и познавательных проблем.

Как видим, опыт созидательного взаимодействия приобретается младшими подростками в процессе совместной деятельности с одноклассниками, учащимися других классов, с учителями; имеет созидательную, творческую направленность; включает в себя умения действовать в конкретных ситуациях, сотрудничать с окружающими людьми, производить самооценку своих действий и поступков, а также действий других участников взаимодействия; связан со становлением интересов, идеалов, убеждений, нравственных норм, предпочтений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витagenное образование: многомерно-голографический подход. Екатеринбург, 2001. 208 с.
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль : Академия развития, 2007. 336 с.

УДК-373.5

К.В. Шкуропий, П.В. Николаенко

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №1
города Туапсе муниципального образования Туапсинский район*

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт реализации профильного обучения старшеклассников в РФ. Выделены тенденции развития профильного обучения в условиях постепенного перехода образовательных организаций на новые стандарты общего образования. Проанализирована система профильного обучения в муниципальной гимназии города Туапсе Краснодарского края.

Ключевые слова: профильное обучение, профиль, образовательный стандарт, учебный план, старшеклассник, учитель, муниципальная гимназия.

Выбор профессии выпускником общеобразовательной школы происходит в непростых условиях становления и развития гражданско-правового общества и планово-рыночной экономики. Прежняя система профориентационной работы школы, которая сложилась в 60–70-е годы 20 века, была ориентирована на тогдашнюю экономическую модель и практически себя исчерпала уже к началу 90-х годов. Внедрение профильной подготовки, на наш взгляд, позволяет частично реализовать профориентацию старшеклассника. Профиль становится пространством удовлетворения интересов школьника, его потребностей на избирательное, углубленное изучение содержания образования. Как показывает имеющийся опыт профильной подготовки в школах России, обучение в таком классе определяет выбор выпускником программы профессионального обучения.

Профильное обучение нельзя рассматривать вне контекста продолжающейся уже четверть века реформы школы. Вектор реформирования общего образования имеет направленность обеспечения воспроизводства трудовых ресурсов в условиях внимания к интересам и образовательным запросам саморазвивающейся личности. «Важно продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитию образования, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности» [5].

Как было подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования, устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных

и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права) [1]. Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему нехватки работников востребованных специальностей, выполняющих трудовые действия в соответствии с реалиями сервисной рыночной экономики. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни.

Согласно данным Росстата, в 2012 году почти 60 % россиян работали не по специальности. Исследования показывают, что 80 % выпускников трудоустраиваются в первый год после окончания учебы, 9 % не могут найти работу совсем, а 33 % не могут устроиться по специальности. Чаще всего работают по специальности представители сфер строительства и здравоохранения. На сегодняшний день 78 % и 75 % выпускников по этим специальностям, которые окончили обучение с 2000 по 2006 год, продолжают работу по своему профилю. Далее идут выпускники, профессия которых связана с нефтью и газом, 66 % из них работают по профилю полученного образования. Активно трудятся по специальности юристы (53 %), работники сферы энергетики (50 %), пищевых технологий (48 %), а также электронных технологий, радиотехники и связи (46 %). Неплохая ситуация у журналистов (45 %), экономистов (40 %) и специалистов в области информатики и вычислительной техники (37 %) [4].

Таким образом, в настоящее время в рамках реализации «Концепции модернизации российского образования» идет поиск путей интеграции общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования в подготовке такого выпускника, который мог бы соответствовать требованиям, предъявляемым рынком труда.

Нормативная база профильной подготовки основана на Законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в 1992 году и пересмотрена в соответствии с широким рамочным федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

Основанием для создания системы профильного обучения являются следующие положения Закона РФ «Об образовании»:

- при организации профильного обучения ориентация образовательного учреждения на учет индивидуальных особенностей, интересов и способностей учащихся является реализацией одного из принципов государственной политики: «*общедоступность* образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» (ст. 3, п. 8);

- утверждаемый Законом РФ «Об образовании» принцип **свободы** в образовании (ст. 3, п. 7) может быть реализован через добровольность и свободу выбора образовательного учреждения в соответствии с жизненными интересами учащихся, разнообразие профилей, предоставление возможности школе разрабатывать, а учащемуся выбирать интересующие его элективные курсы;

- согласно статье 11 Закона РФ, основой объективной оценки уровня образования являются государственные образовательные стандарты (п. 2), определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускника;

- при определении понятия «система образования» (ст. 11), утверждается, что одной из ее составляющих является «совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности»;

- установленное в ст. 17 Закона разнообразие форм получения образования для учета потребностей и возможностей личности является значимым при организации профильного обучения, может использоваться в рамках единого государственного образовательного стандарта;

- при перечислении общих требований к содержанию образования указывается, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (ст. 12, п. 1);

- ст. 2 Закона, определяя образовательную организацию как юридическое лицо (п. 19), вписывает ее в систему гражданско-правовых отношений. Это дает организации право в пределах своей компетенции вступать во взаимодействие с другими учреждениями и организациями для обеспечения условий реализации образовательных программ, в том числе и профильных. Кроме того, для всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан статьей 75 предусмотрено дополнительное образование, которое может реализовываться и в общеобразовательных организациях;

- статья 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» дает образовательным организациям право в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении и уставом образовательного учреждения, самостоятельно осуществлять образовательный процесс, подбор и расстановку кадров, финансовую, хозяйственную и иную деятельность (п. 1). При организации профильного обучения важными являются нормы, установленные п. 2 этой статьи, которые относят к компетенции образовательной организации.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации. Реализуемая Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства РФ № 497 от 23 мая 2015 г. устанавливает наиболее приоритетные институциональные элементы образовательной сферы, в которых возможно наиболее эффективное и результативное использование финансовых ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации. При этом Программа не только определяет приоритетные «точки роста», но и определяет конкретные механизмы участия субъектов образовательной деятельности в реализации приоритетных направлений развития образования.

Данный документ выражает принципы государственной политики в сфере образования и конкретизирует пути реализации образовательных запросов населения, в первую очередь подрастающего поколения.

Основополагающим законодательным актом об образовании регионального уровня является Закон Краснодарского края «Об образовании в Краснодарском крае» № 2770-КЗ от 16 июля 2013 года. Согласно ст. 1, «Закон устанавливает правовые, организационные и экономические особенности функционирования системы образования в Краснодарском крае, определяет полномочия органов государственной власти Краснодарского края в сфере образования, меры социальной поддержки участников образовательных отношений».

Согласно Краевому закону, для осуществления профильной подготовки учащихся в 2016-2017 учебном году, разработаны:

- Порядок организации индивидуального отбора при приеме либо переводе в государственные и муниципальные образовательные организации для получения основного общего и среднего общего образования с углубленным изучением отдельных учебных предметов или для профильного обучения в Краснодарском крае № 5758 от 5 ноября 2015 года – который устанавливает порядок организации, участников, примерный перечень учебных предметов и порядок индивидуального отбора.

- Письмо «Об организации профильного обучения и подготовке к проведению ГИА в 2016 году» № 47-15582/15-14 от 7 октября 2015 года – которое упорядочивает работу по приему в профильные классы в 2016-2017 учебном году, утверждает примерный перечень учебных предметов для государственной итоговой аттестации по образовательным программам, соответствующих примерным профилям обучения.

На региональном уровне в Туапсинском районе Краснодарского края разработано письмо «О реализации профильного обучения в образовательных организациях МО Туапсинский район», которое описывает такие параметры, как:

1. Информирование обучающихся, родителей (законных представителей) о количестве мест в классах.

2. Критерии индивидуального отбора обучающихся.

3. Сроки и этапы индивидуального отбора.

4. Аналогичные акты есть и в образовательных учреждениях. В частности, разработан и утвержден «Порядок организации индивидуального отбора при приеме либо переводе в МБОУ гимназия № 1 города Туапсе для получения основного общего и среднего общего образования с углубленным изучением отдельных учебных предметов, или для профильного обучения» – который регламентирует организацию индивидуального отбора при приеме либо переводе в МБОУ гимназия № 1 города Туапсе. В нём уточняются:

1. Участники индивидуального отбора.

2. Примерный перечень учебных предметов.

3. Информирование обучающихся, родителей (законных представителей) о количестве мест в классах, реализующих общеобразовательные программы углубленного изучения отдельных учебных предметов и профильного обучения.

4. Сроки, время, место подачи заявлений и процедура индивидуального отбора.

5. А также перечень необходимых документов.

Проанализируем опыт туапсинской гимназии по реализации профильного обучения.

В гимназии реализуются два профиля обучения:

- гуманитарный;
- физико-химический.

Гуманитарный профиль реализуется с 5 по 11 классы. Профильными предметами являются русский язык, литература. Кроме этого осуществляется дополнительная лингвистическая подготовка: повышается количество часов на английский язык, с 7 класса ребята изучают второй иностранный язык. Также увеличено количество часов в дисциплинах «История» и «Обществознание».

В гимназии разработана программа дополнительной подготовки учащихся гимназических классов по профильным предметам гуманитарного профиля. Предметами, усиливающими гуманитарную направленность, являются:

- «Риторика»;
- «Экология»;
- «Основы русской словесности»;
- «Основы предпринимательской деятельности».

С целью повышения качества образования учащихся гуманитарного профиля, поддержки талантливой молодёжи разработана программа сотрудничества с Санкт-Петербургским государственным университетом.

Физико-химический профиль представлен в гимназии «Роснефть-классом», благодаря успешному развитию системы непрерывного образования ОАО «НК-Роснефть» – «Школа – Вуз – Предприятие». Эта программа осуществляется в городах присутствия компании и реализует идею внедрения специализированных 10-11 классов довузовской подготовки учащихся. Взаимодействие со школами и вузами даёт возможность компании участвовать в профессиональном самоопределении молодёжи, получении качественного образования, формировании и развитии личностных и профессиональных компетенций молодых специалистов. «Роснефть-классы» – это первая, начальная ступень программы подготовки кадров «Школа – Вуз – Предприятие» и инновационная система профильной довузовской подготовки будущих нефтяников.

Физико-химический профиль реализуется с 10 по 11 классы. Профильными предметами являются физика, химия.

В гимназии разработана программа дополнительной подготовки учащихся физико-химических классов по профильным предметам. Предметами, усиливающими профильную направленность, являются:

- «Основы редактирования текста»;
- «Решение нестандартных задач в курсе алгебры»;
- «Графический язык твоей профессии»;
- «Общая химия: решение задач».

Также довузовскую подготовку учащихся осуществляют преподаватели Кубанского государственного технологического университета по предметам математика, физика, химия, информатика.

Принципами получения образования в муниципальной гимназии являются:

1. Широкое и целостное обучение, которое взаимосвязывает комплексы дисциплин, обеспечивает глубокие и прочные знания, обладает мощной гуманитарной основой, формирующейся с младшего возраста, обеспечивает максимальное развитие интеллекта ребёнка, способствует всемирному развитию духовной сферы личности.

2. Образование в гимназии является самоцелью, оно формирует у детей целостную научно обоснованную картину мира через развитие познавательной активности учащихся.

3. Воспитательно-образовательный процесс строится на основе личностно-ориентированной модели.

4. Достижение желаемого результата возможно только, когда семья и школа являются единой командой.

Поэтому, получив основное общее образование, гимназисты могут ответить на несколько важных вопросов, которые ставит перед ними педагогический коллектив:

• Желает ли он продолжать профильное обучение в гимназии или планирует сменить профиль и обучаться в другом образовательном учреждении?

• Какой профиль ему наиболее близок или наиболее приемлем?

Ежегодно профильные классы принимают не только учащихся самой гимназии, но и выпускников других образовательных учреждений, что свидетельствует о высоком уровне профильной подготовки и хорошем качестве образования. Зачастую, гимназисты еще в 8-9 классах начинают углубленно изучать программу профильных дисциплин и усиленно готовиться к сдаче государственной итоговой аттестации.

Конечно, большая часть гимназистов имеет лучшую возможность поступления в класс с гуманитарным профилем, ведь подготовка начинается осуществляться еще на ранней стадии образования. Но географические (проживание в местности с развитой физико-химической промышленностью), кадровые (нехватка квалифицированного персонала), экономические моменты, а также предоставление высокого уровня образования – позволяют учащимся не обделять вниманием и непростой физико-химический профиль.

В любом случае, выбирая профильное обучение в гимназии, как показывают многолетние опросы, учащийся уверен, что он получит высокий уровень образования и дополнительную профильную подготовку.

Изучение дисциплин на профильном уровне дают ощутимые результаты при сдаче Единого государственного экзамена.

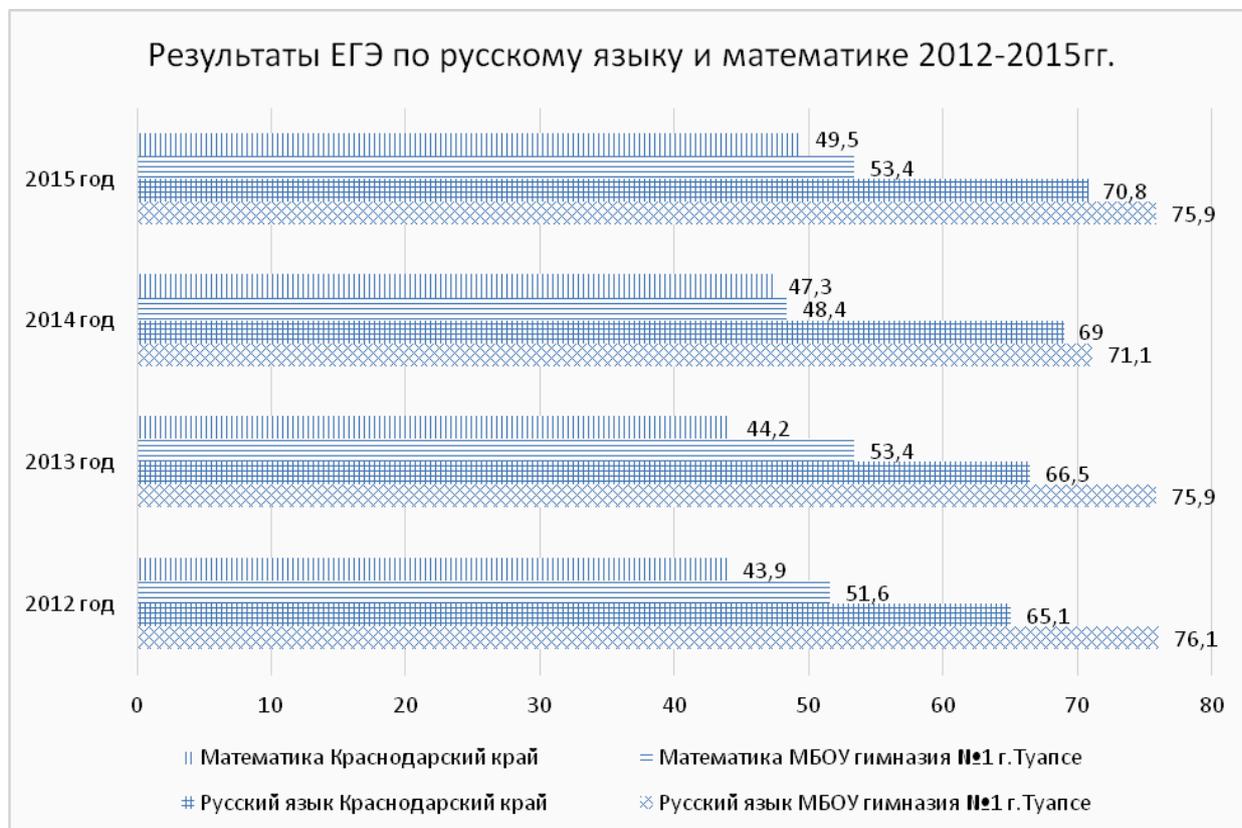


Рис. 1. Результаты ЕГЭ по русскому языку и математике 2012-2015 гг.

Мы видим, что средний балл результатов ЕГЭ по базовым дисциплинам в гимназии выше среднекраевого, потому что и учащиеся и педагоги заинтересованы в получении высокого качества образования, а дополнительно отводимые часы позволяют углубленно изучить повышенный уровень образовательной программы [4].

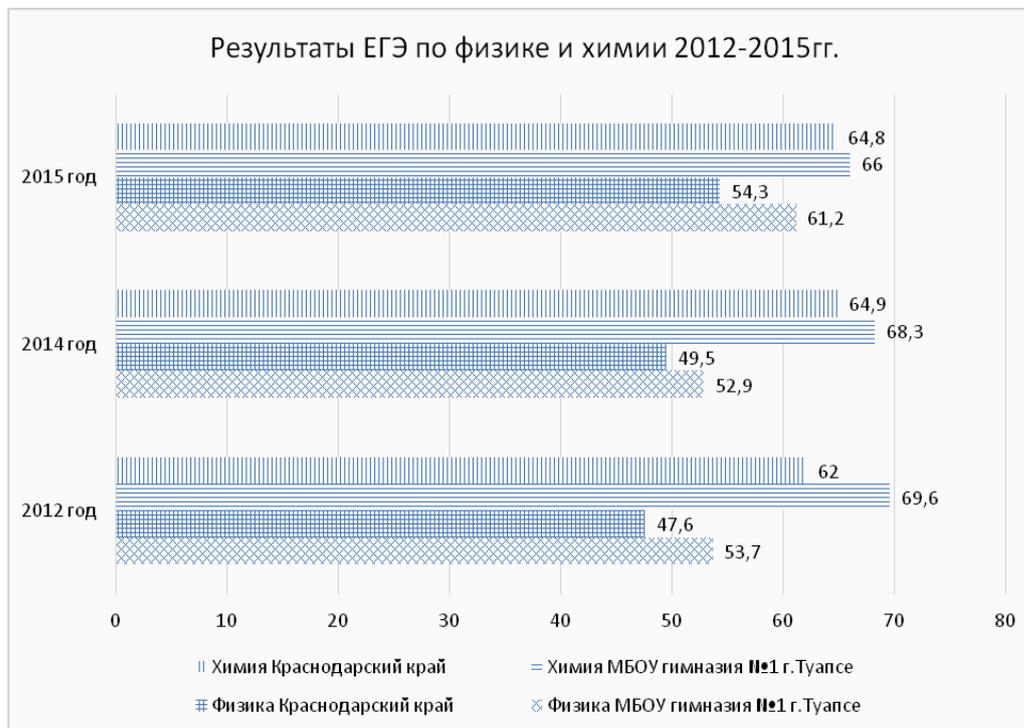


Рис. 2. Результаты ЕГЭ по физике и химии 2012-2015 гг.



Рис. 3. Результаты ЕГЭ по истории и обществознанию 2012-2015 гг.

Средний балл результатов ЕГЭ по профильным дисциплинам также выше среднекраевого, что говорит об осознанности выбора профильной подготовки и качественном углубленном изучении профильных дисциплин [4].

Исследования показали, что учащиеся профильных классов имеют более чёткое представление о своей будущей профессии – по предмету труда, целям, орудиям, системам и пр. Они ориентированы на получение знаний и формирование представлений о своей будущей профессиональной деятельности – какие знания, умения и навыки должны быть сформированы, в чём заключается специфика будущей профессии, какие особенности и условия труда ей присущи. Учителями развиваются дисциплинарные навыки ученика, психологами производится моральная подготовка, а преподавателями вузов – подготовка к дальнейшему обучению [2].

Исходя из анализа многочисленных работ и личных наблюдений, можно сделать вывод о том, что на сформированность представления о будущей профессиональной деятельности старшеклассников система профильного обучения оказывает большое влияние, что коррелирует с данными о количестве выпускников гимназии, продолживших обучение в высшей школе по профилю подготовки (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сведения о количестве обучающихся в профильных классах
и продолживших обучение по профилю подготовки**

Профиль	Гуманитарный		Физико-химический	
	Всего	Поступивших по профилю	Всего	Поступивших по профилю
2012-2013 гг.	26	16	25	16
2013-2014 гг.	23	18	26	17
2014-2015 гг.	22	14	27	19

Результаты поступления в профильные учебные заведения за несколько лет показывают, что выпускники профильных классов МБОУ гимназии № 1 г. Туапсе успешно усваивают профильную программу и осознанно продолжают обучение по выбранному профилю далее.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что перспективность профильного обучения в России сложно переоценить. Специфика профильного обучения выражается, с одной стороны, в разнообразии направлений, курсов и возможностей реализации запросов обучаемого, с другой стороны, общество в лице государства через профилизацию решает проблему воспроизводства качественно подготовленных к работе в рыночной экономике специалистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М. : АПК и ПРО, 2006. 28 с.

2. Радченко И. А. Выбор профильного обучения как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник ЧГПУ. 2010. № 8.

3. Сводные таблицы результатов ЕГЭ по Краснодарскому краю за 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 учебные годы. Краснодар, 2013-2015.

4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: www.gks.ru.

5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. Постановление правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497.

УДК-373+37.014.3

К.В. Шкуропий, Ю.А. Познышева

ТИПОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 4
«Солнышко» МО город Армавир*

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные подходы к типологии образовательных инноваций, сложившиеся в современной педагогической науке. Теоретический материал иллюстрируется результатами оценки инноваций дошкольных образовательных организаций города Армавира Краснодарского края.

Ключевые слова: педагогическая инновация, модернизация образования, дошкольный педагог, тип инновации.

В начале XX века сформировалась новая область знания – инноватика как наука о новом, о нововведениях. Предметом этой науки стали закономерности возникновения, развития и внедрения новшеств преимущественно в материальном производстве. Однако в скором времени определённые нововведения шагнули и в социальную сферу, а следовательно, в образование. Само понятие «инновация» появилось в исследованиях культурологов XIX в. и вначале обозначало внедрение некоторых элементов одной культуры в другую, при котором учитывалось и изучение их отношений между собой. Как известно, понятие *инновация* относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в сфере деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан [см. 1, 2, 3].

В современной литературе понятие *инновация* трактуется по-разному и не всегда неоднозначно. Так, в энциклопедическом словаре этот термин рассматривается как новшество [2]. Но наиболее полное определение, раскрывающее суть инноваций, по нашему мнению, дано в работе «Новые ценности образования». Исследователь Новикова Т.Г. полагает, что инновациями можно считать такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, которые возникли на основе разнообразия инициатив и новшеств и которые стали перспективным [2].

Педагогическая инноватика в настоящее время трактуется как сфера педагогической науки, изучающая те процессы развития школы, которые обуславливают создание новой практики образования. Установлено, что новизна в педагогике может быть *относительной*, то есть уже известной в мировой или отечественной практике, но при этом совершенно новой для данного региона, школы или отдельного педагога, и *абсолютной* – не имеющей аналогов ни в российской, ни в зарубежной практике.

Характеризуя педагогические инновации, можно выделить такие их отличительные черты и особенности, как:

- предмет инновационной деятельности всегда личность – неповторимая;
- развивающаяся, обладающая специфическими особенностями;
- педагогические инновации обычно зависят от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом;
- эффективность педагогических инноваций определяется психологической готовностью педагога к их принятию и реализации.

Если говорить об инновационных процессах в образовании, то они складываются в *циклы развития* (становления, активного формирования, трансформирования), в ходе которых формируется инновационный потенциал образовательных систем, их стремление к саморазвитию [2].

Инновационный характер образовательного пространства России детерминирован стратегией модернизации. В ряде основополагающих документов последних лет указывается насущная необходимость модернизации системы образования, т. е.: «...создание новой модели образования, предполагающей формирование сетевого взаимодействия с различными институтами и агентами индивидуального, открытость систем, экономического и социального развития» [1, 4].

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» обозначен генеральный курс модернизации и инновационного развития всей отечественной системы образования, в результате чего предполагается, в том числе, и создание условий для раскрытия способностей каждого воспитанника дошкольной образовательной организации [4].

На современном этапе развития образования в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования возникла необходимость обновления содержания дошкольного образования и повышения его качества, программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, направленного на выявление уровня и развития познавательных и творческих способностей у детей, а также выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных организации при адаптивном переходе на новый этап обучения (обучение в школе) [1, 4].

Модернизация ставит перед педагогами качественно новые задачи, которые решать следует коллективно, совместно. По мнению исследователей В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, инновационный потенциал педагогического коллектива заключается в способности создавать, воспринимать и реализовывать новшества, а также избавляться от всего устаревшего, педагогически нецелесообразного [5]. Следовательно, появляется потребность менять миссию предназначения детских садов в современной образовательной ситуации и требования к педагогу (воспитателю), работающему с детьми дошкольного возраста. Каждый педагог всегда должен быть

готов к совершенствованию своего профессионализма и непрерывному повышению своей компетентности.

Особо остановимся на характеристике инновационных процессов в ДОО. Напомним, что инновационные процессы представляют собой комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств в образовательном учреждении. Данная деятельность всегда имеет особенности. Каждая из этих особенностей имеет свою характеристику (рис. 1) [5].



Рис. 1

1. Субъектами инновационного процесса в образовательных учреждениях, в том числе и дошкольных, являются родители, педагоги и дети. Если не учитывать этот факт, то из педагогической инновации выпадает все образовательное, вся гуманистическая составляющая инновационной деятельности, что противоречит самому учреждению.

2. Необходимость системного охвата возможно большего числа педагогических проблем. В данном случае, определяющим эффективность педагогической инновации в ДОО, является исследовательская деятельность педагогов. Педагоги, работающие в сфере образования, часто задаются вопросами, относящимися к образовательному процессу, и по-новому начинают переосмысливать существующие дидактические принципы. В нашем случае инновация выступает как средство достижения педагогом поставленной цели. Также инновация может быть конечным результатом инновационной деятельности в ДОО, где разрабатываются и применяются в работу новые методы, формы и принципы воспитания дошкольников, возможно изменение содержания программы обучения.

На сегодняшний день каждый из педагогов приходит к поиску наиболее эффективных путей усовершенствования учебно-воспитательного процесса в ДОО, повышения заинтересованности воспитанников и роста успеваемости детей. Исходя из этого, все настойчивее звучит лозунг «переходить от отдельных методик к педагогическим технологиям в воспитании и обучении детей». Если сравнить обучение, построенное на основе определенной методики, и обучающую технологию, то технология в обучении всегда имеет преимущества в достижении целей, а четкое определение конечной цели, поставленной педагогом ДОО, является основой технологии. В технологии цель всегда рассматривается как центральный и главный компонент, что

может позволить определять степень ее достижения [5]. Технология, в которой поставлены конечная и промежуточная цель, определённая очень точно с помощью диагностик, позволяет разработать необходимые методы контроля достижения поставленной цели.

Реформы и изменения всей системы дошкольного образования не будут осуществляться без внедренных новых идей и технологий в работу ДОО. Поэтому в настоящее время в сфере инновационной деятельности работают практически все дошкольные учреждения, педагоги, которые вовлечены в инновационные процессы, относящиеся к работе с обновлённым содержанием дошкольного образования.

В каждой педагогической системе инновации подразделяются на определённые типы, которые подразделяются на подтипы [5]:

- По отношению к личностному становлению субъектов образования подтипами могут быть: в области развития определённых способностей воспитанников и педагогов, работающих в сфере развития их знаний, навыков и умений, способов деятельности.

- По отношению к структурным элементам образовательных систем выделяют нововведения в целеполагании, в формах, в содержании образования и воспитания, в задачах, в методах, в уже сформированных и вновь созданных технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в приёмах, в самой системе мониторинга, в контроле, в оценке полученных результатов.

- По функциональным возможностям выделяют нововведения-продукты в педагогических средствах, технологиях, проектах, нововведения-условия, обеспечивающие обновления в образовательной среде и социокультурных условиях, управленческие нововведения, которые решаются в структуре образовательных систем и процедурах управления ими, обеспечивающих их функционирования.

В области педагогического применения выделяют следующие подтипы: на определенном уровне системы обучения и воспитания, в управлении образованием, в учебном курсе, в учебном процессе, в образовательной области, на уровне старой и новой базы системы образования.

- По типам взаимодействия участников педагогического процесса: в семейном обучении, в репетиторстве, в групповом обучении, в коллективном обучении, в тьюторстве.

- По способам осуществления: плановые, случайные, систематические, стихийные, периодические, спонтанные.

- По масштабности распространения выделяются следующие подтипы: в деятельности определенного педагога, в детском саду, методического объединения педагогов, в группе садов, на федеральном уровне, в регионе, на международном уровне.

- По объёму инновационных мероприятий: глобальные, локальные, массовые.

- По социально-педагогической значимости можно выделить инновации в образовательных учреждениях определенных типов, для определенных контингентов профессионально-типологических групп педагогов, работающих в образовательном учреждении.

- По степени предполагаемых преобразований: модернизирующие, модифицирующие, корректирующие, революционные, радикальные [1, 5, 4].

Таким образом, в предложенной выше типологии, по мнению Сластенина В.А., одни и те же инновации или нововведения всегда могут одновременно обладать разными характеристиками и занимать своё определенное место в блоках (инновация «образовательная рефлексия воспитанников» может выступать новшеством по отношению к диагностической системе обучения, развивать способы деятельности (работы) воспитанников, воспитательном и учебном процессе, является нововведением-условием, а в старшей группе может быть нововведением локальным и радикальным) [4].

Участники инновационного процесса всегда должны знать, что именно в образовательном процессе носит конкретно-исторический характер и может быть прогрессивным для определенного отрезка времени, но устареть на более позднем этапе, стать даже тормозом в развитии образовательного учреждения.

Исследователь Сластенин В.А. [4] утверждал, что педагогическая инновация может выступать в разных формах (рис. 2).

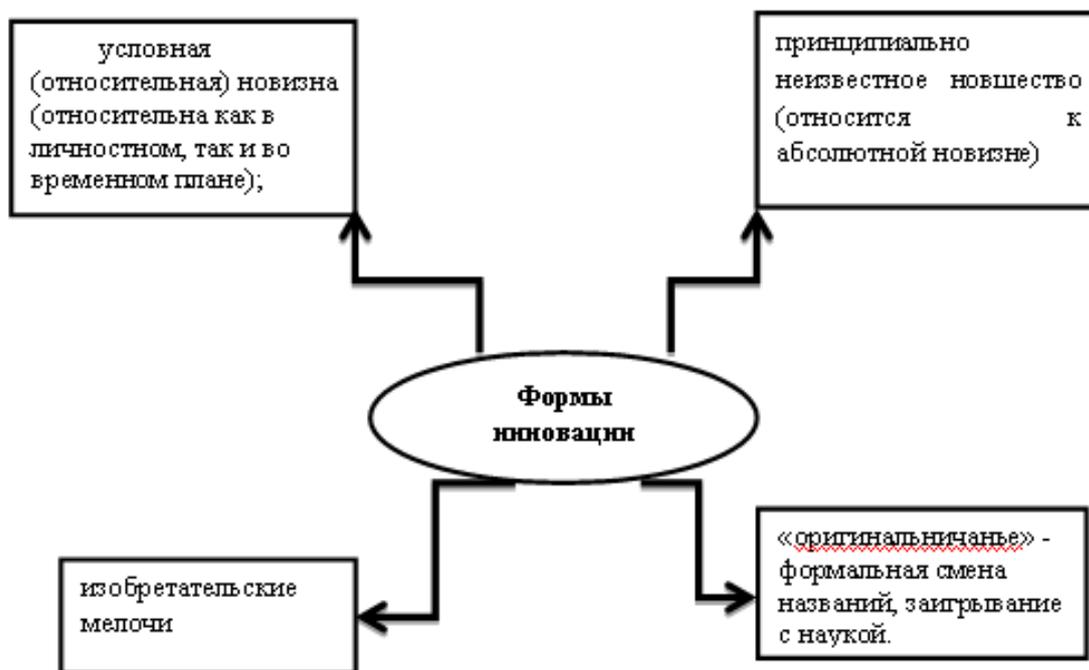


Рис. 2

Из рисунка видно, что форм инноваций четыре:

- условная (относительная) новизна относительна как в личностном, так и во временном плане;
- принципиально неизвестное новшество относится к абсолютной новизне;
- изобретательские мелочи;
- «оригинальничанье» – формальная смена названий, заигрывание с наукой.

Исследователь Новикова Т.А. [2, 8] предложила иную группировку типов инноваций, в основу которой положена дифференциация разного рода отношений (рис. 3).

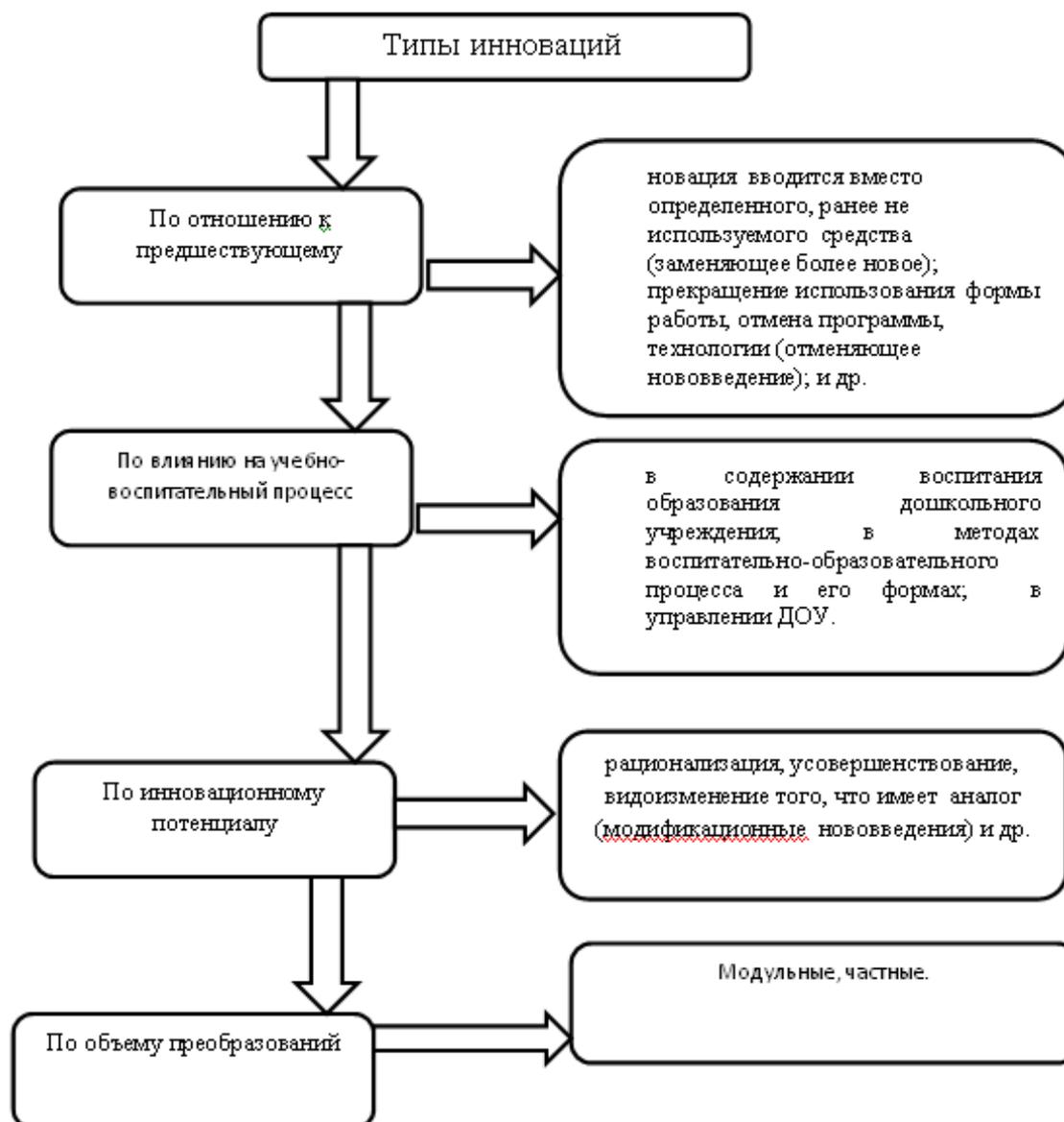


Рис. 3

Большинство современных отечественных учёных полагают, что актуальными направлениями инновационного поиска являются:

1. Инновации в управленческой деятельности в образовательной сфере, а именно:

- разработка определённых Концепции развития ДОО (образовательных программ, программы развития);
- программно-целевой педагогический менеджмент;
- составление единой программы управления дошкольным образованием;
- изменение алгоритма и проведения внутреннего контроля качества образования (делегирование контрольных функций, внедрение новых его форм);
- широкое делегирование полномочий и более расширенной степени участия сотрудников в управлении развитием дошкольного и образовательного учреждения.

2. Инновации в содержании образования, в том числе и дошкольного, которые представлены следующими направлениями:

- внедрение новых программ и их адаптация;
- организация дополнительных образовательных услуг, определяющихся стандартом государственного заказа (родителей и детей);
- создание индивидуальных программ образования.

3. К отдельной группе можно отнести инновации технологического плана, которые подразделяются на:

- адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих, здоровьесформирующих технологий (технологии, направленные на улучшение и сохранения здоровья детей);
- использование технологии проблемного и развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социогровых подходов в работе с детьми, родителями и педагогами.

4. Инновации в работе с кадрами:

- разработка программы и самоформирования кадрового потенциала;
- самореализационные формы повышения квалификации – творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы, создание банка инновационных идей и т. п.;
- индивидуальные программы творческого развития педагогов;
- индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов;
- использование мастер-классов, педагогических рингов, стажерских площадок, педагогических проектов;
- создание системы непрерывного образования педагогов;
- активные методы обучения.

5. Инновации в работе с детьми в условиях ДОО:

- организация различных форм детской деятельности, занятий по интересам в кружках и студиях;
- обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода;
- разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе с одаренными детьми;
- организация простейшего экспериментирования и моделирование ситуаций.

6. Инновации в работе с родителями:

- применение интерактивных методов взаимодействия;
- использование неформальных способов взаимодействия с родителями, вовлекающих их в жизнь детского сообщества через клубы, семейные праздники и т. д.;
- организация пресс-службы по выпуску газеты для родителей.

7. Инновации в предметно-развивающей среде:

- обогащение макросреды ДОО и микросреды групп с учетом авторских разработок;
- построение развивающего пространства ДОО по принципу интеграции и моделирования;
- преобразование предметно-пространственной среды на основе гендерного принципа, отражающего интересы девочек и мальчиков.

8. Развитие альтернативных форм дошкольного образования:

- разработка программы дошкольной подготовки неорганизованных детей в условиях группы выходного дня на базе ДОО;
- организация работы группы выходного дня [2, 4, 5].

В сфере отечественного дошкольного образования уже имеется достаточное количество примеров эффективного инновационного опыта. Рассмотрим несколько примеров инновационной деятельности детских садов разных направлений.

В МБДОУ Детский сад для детей раннего возраста № 1 г. Армавира Краснодарского края одной из используемых инновационных технологий является реализация проекта социального партнерства под названием «Мы вместе». Этот проект предназначен для повышения степени взаимодействия с семьями воспитанников на основе социального партнерства. В организации создана система вариативных форм образования детей раннего возраста с целью их успешной адаптации и социализации к ДОО. Предусмотрены следующие варианты: студия раннего развития, группа выходного дня «Мама и малыш», группа кратковременного пребывания детей раннего возраста, не посещающих ДОО, адаптационная группа, дистанционные занятия с детьми и родителями в виртуальном режиме скайпа. Визуальное представление о данном проекте дает следующая схема:



Рис. 4

Авторы проекта отмечают эффект внедрения новшества: были установлены партнерские и доверительные отношения между детским садом и семьей; повышены профессиональные компетенции педагогов по вопросам взаимодействия с семьей; разработаны программы для работы с детьми раннего возраста и другие [7].

Интересный инновационный опыт накоплен в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении Центр развития ребенка – детский сад № 9 города Армавира. В данном учреждении была разработана детско-родительская модель, которая предусматривает приоритет социального заказа семьи и общества в целом (повышения качества воспитания и образования детей в учреждении). Данная модель опирается на принципы обратной связи, открытости, свободы выбора деятельности в процессе обучения и воспитания детей. Деятельность как детей, так и взрослых (воспитатели и родители) организуется в системе «ребенок-родители-педагог». Результатом внедрения инновационной модели стало то, что было осуществлено личностное развитие дошкольника (самостоятельность, ответственность, инициатива); повысилось качество образовательных услуг и произошли изменения отношения родителей к ДОО; изменения ментальности, их мотивации и ответственности за качество работы в дошкольном учреждении; изменение в повышении инновационного имиджа ДОО, улучшение его статуса в социуме [6].

Таким образом, анализ методических материалов показывает, что деятельность каждого современного дошкольного образовательного учреждения предполагает использование инноваций разных типов. Функционирование ДОО в инновационном режиме позволяет улучшить работу сотрудников (воспитателей), повысить уровень их профессионального развития, стимулировать творческий потенциал коллектива, а также обеспечивает высокий уровень работы с воспитанниками и их родителями.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мухина Н. А. Инновации в дошкольном образовании // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. URL: www.nsportal.ru.
2. Новикова Т. Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. Вып. 12. М. : ЦРСДОД, 2001. 64 с.
3. Поташник М. М., Хомерики О. Б. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. 2004. № 5. С. 4-10.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 526 с.
5. Яковлева Г. В. Основы педагогического менеджмента // Управление инновациями в ДОУ. 2008. № 2. С. 8-11.
6. Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – детский сад № 9 [Электронный ресурс]. URL: www.madou-9.ru.
7. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад для детей раннего развития № 1» [Электронный ресурс]. URL: www.larmdetsad.ru.
8. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. URL: www.dic.academic.ru.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-37.014+37.072

И.В. Герлах

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущность и условия эффективности социального партнёрства общественных организаций и образовательных учреждений в условиях проектной деятельности, её цели и содержание. В качестве примеров рассматриваются проекты Армавирской городской молодёжной общественной организации «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» и Армавирской городской общественной организации молодёжи «Жизнь без наркотиков», реализованные в 2012-2015 гг.

Ключевые слова: социально ответственная некоммерческая организация, социально-педагогический проект, социальное партнёрство.

В современном обществе многие государственные, коммерческие и общественные организации и учреждения различных министерств и ведомств вводят в круг своей деятельности задачи по воспитанию подрастающего поколения. Однако, эффективность решения таких задач отдельной группой специалистов значительно ниже возможных результатов командной работы [6]. Поэтому в процесс развития российского образования всё большим становится вклад социально ответственных некоммерческих организаций (СОНКО). В таком случае уместно говорить об установлении отношений социального партнёрства. Социальное партнёрство в образовании – это особый тип взаимодействия образовательного учреждения с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями [1]. Необходимость широкого социального партнёрства в образовании предусмотрена и современными теоретическими взглядами на образование. Оно рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами социума – экономикой, социальной структурой, культурой и политикой [5]. В поле социального партнёрства находятся: образовательный заказ, оценка качества образования и инновационные проекты. Актуальность такого рода социального партнёрства обусловлена рядом факторов:

- развитием дополнительного образования;
- созданием единого образовательного пространства и его расширением;
- формированием информационной образовательной среды;

- повышением качества образовательных услуг благодаря реализации совместных проектов и взаимному привлечению специалистов;
- привлечением в образовательные учреждения внебюджетного финансирования;
- профильным обучением школьников и многими другими.

Значение социального партнёрства для образовательных учреждений высоко по следующим причинам:

- партнёрство с другими субъектами помогает образовательным учреждениям формировать компетенции обучающихся, в том числе способствует адаптации выпускников к социуму, облегчает знакомство с социальными моделями, обеспечивает профориентацию, развивает жизненные навыки, формирует установки ответственного поведения, гражданскую позицию, стимулирует социальную активность обучающихся;

- сотрудничество с другими организациями помогает образовательным учреждениям сформировать новые подходы педагогического коллектива к организации жизни внутри образовательного учреждения, овладеть навыками проектного менеджмента, стимулирует креативность в решении управленческих проблем, стоящих перед образовательным учреждением;

- партнёры образовательных учреждений, в частности гражданские институты, могут обеспечивать общественную экспертизу деятельности образовательных учреждений, что может быть одним из оснований для принятия значимых решений органами управления образованием;

- социальное партнёрство помогает обеспечивать коммуникацию образовательных учреждений с властью, предупреждать конфликтные ситуации, содействовать в разрешении конфликтов, служить каналом для «обратной связи» участников образовательного процесса и власти;

- открытость образовательного учреждения социуму позволяет изменить отношение общества к образованию, повышает информированность сообщества по поводу возможностей и результативности системы образования, повышает имидж образовательного учреждения.

В свою очередь сотрудничество с образовательным учреждением даёт местному сообществу информированность о процессах, происходящих в образовании; реализацию образовательных запросов общества; возможность влияния на учебно-воспитательный процесс и участия в принятии решений; создание условий для реализации культурных, информационных, здоровьесформирующих потребностей.

Можно выделить условия эффективности социального партнёрства образовательных учреждений и СОНКО:

- наличие нормативной базы социального партнёрства;
- активность, инициативность партнёров (и персональная инициатива конкретных лиц);
- добровольность;
- наличие открыто заявленного взаимного интереса, открытость мотивов партнёров;
- долгосрочность партнёрства, видение перспективы сотрудничества;
- наличие ресурсов у всех партнёров и готовность их вложить в совместную деятельность;
- нормативно закреплённая ответственность партнёров;
- взаимоприемлемый режим работы партнёров;
- компетентность партнёров (в том числе в отношении друг друга).

В связи с этим актуальным представляется вопрос о проведении просветительских мероприятий для работников образовательных учреждений, связанных с раскрытием сущности СОНКО, способах и направлениях взаимодействия с ними на различных уровнях, достигаемых социокультурных, психолого-педагогических, методических, экономических и иных эффектах.

СОНКО или общественная организация – это организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками. Общественные, некоммерческие организации могут создаваться для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей, в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ [7].

В одних странах их называют неправительственными, в других общественными, в третьих – добровольными, благотворительными, неприбыльными. СОНКО занимаются поддержкой и защитой населения, экологией, местным самоуправлением, медициной, образованием, социальной реабилитацией, оказанием специфических консалтинговых услуг и т. д. [8]. СОНКО создаются по инициативе граждан для решения актуальных общественных проблем, средствами социального, в том числе социально-педагогического, проектирования.

На сегодняшний день существует несколько направлений взаимодействия образовательных учреждений и некоммерческих (общественных) организаций, аккумулируемых в виде социальных проектов, которые поддерживаются на федеральных, региональных и муниципальных уровнях:

- разработка и внедрение инновационных образовательных учреждений и дополнительных образовательных программ (правовое, экономическое, экологическое, культурно-историческое просвещение, профессиональная подготовка);
- организация и проведение разнообразных социокультурных, творческих мероприятий;
- обучение технологиям социальной работы и добровольческой деятельности, приобщение детей и молодёжи к идеям социального служения;
- развитие инклюзивного образования и технологий коррекционной работы;
- проведение здоровьесберегающих, профилактических занятий и программ;
- формирование позитивных социально значимых качеств личности детей, подростков и молодёжи путём широкого спектра воспитательных мероприятий, которые дополняют и углубляют педагогический процесс.

Как таковое, понятие «проект» широко освещено в научной литературе (П.И. Пидкасистый, А.В. Мардахаев, Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова, Е.С. Полат, И.Б. Чечель, К.Н. Поливанова, Н.В. Матяш, Е.С. Полат, В.Н. Коваленко, Н.Ю. Слабжанин, Г.К. Селевко, О.О. Степанова, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская и др.), но его толкование значительно разнится в зависимости от области применения.

Специалисты общественных организаций, работающие в области создания социальных проектов, считают, что «проект – это последовательность шагов по эффективной реализации задуманной идеи для решения значимых социальных проблем в конкретные сроки с привлечением оптимальных средств и организацией групповой деятельности человеческих ресурсов» [2, с. 15]. Социально-педагогический проект представляет собой предписание для выполнения последовательных конструктивных, целенаправленных, творческих действий, направленных на формирование определённых социально-значимых личностных качеств участников реализации проекта (воспитанников) в конкретные сроки с привлечением оптимальных средств и ресурсов с учётом индивидуальностей, способностей, опыта, квалификации и других личностных особенностей. Такой проект является основным продуктом, получаемым при выполнении проектной деятельности, имеющей воспитательное значение.

Говоря об особенностях *проектной деятельности общественной организации*, мы подразумеваем определённую работу, выполняемую членами организации по созданию, в первую очередь, социально-педагогических проектов, направленных на решение актуальных проблем, связанных с образовательной деятельностью. Такой проект должен соответствовать ряду требований:

- наличие актуальной для местного сообщества и образовательных учреждений проблемы;
- значимость предполагаемых результатов: качественная, количественная, инновационная;
- самостоятельная деятельность участников проекта с привлечением как можно большего количества людей – представителей различных социальных секторов (власти, бизнеса, общественных организаций, инициативных граждан, СМИ);
- возможность продолжения деятельности, перспективы развития проектной идеи.

Общественные организации ставят перед собой задачу активного вовлечения обучающихся и членов педагогического коллектива целевых образовательных учреждений в проектную деятельность. В этом вовлечении заложен большой воспитательный смысл: у участников проектной деятельности вырабатываются такие качества личности, как социальная активность, гражданственность, независимость суждений, основанная на объективной информации, «сопричастность и неравнодушие». Кроме того, проект, выполняя функцию просвещения, способствует развитию у участников познавательной активности, коммуникативности, толерантности, патриотизма, организованности, самостоятельности, инициативности, находчивости и других положительных личностных качеств. Основой и гарантией успеха данной деятельности является личная заинтересованность участников социально-педагогического проекта в успешных результатах работы, их мотивация.

Опыт нашей деятельности в данной сфере на территории Краснодарского края насчитывает уже более 17 лет. За эти годы нами реализовано 27 проектов, большая часть которых направлена на укрепление социального партнёрства СОНКО, власти и учреждений образования.

Примерами могут служить проекты Армавирской городской молодёжной общественной организации «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр»

и Армавирской городской общественной организации молодёжи «Жизнь без наркотиков», реализованные в 2012-2015 гг.: «Новое поколение выбирает здоровье», «Мы – твоя семья!», «Воспитание игрой», «Духовность, здоровье и нравственность детям», «Истории ожившие страницы», «Живая книга» и др. [4, с. 53-77, 84-107]. Цели таких проектов всегда носят социально-педагогический характер:

- организация комплексной системы профилактики табакокурения, алкоголизма и наркомании среди подростков и молодежи;
- нравственное формирование и приобщение к православным ценностям детей и подростков, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в специальных коррекционных школах-интернатах и социальных реабилитационных центрах для несовершеннолетних;
- содействие духовному и интеллектуально-творческому развитию подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством вовлечения их в инновационную социально-культурную деятельность;
- приобщение подростков и молодёжи, находящихся в трудной жизненной ситуации, к идеям социального служения (добровольчества) через развитие социально-культурной деятельности и т. п.

При этом используются характерные для сферы образования формы и методы совместной работы: проведение круглых столов; обучающих семинаров и мастер-классов; исследований целевой группы; индивидуальных консультаций детей и педагогов; организация просветительских встреч; разработка и издание методических материалов.

Обогащение педагогической практики работников образовательных учреждений происходит за счёт их активного участия в мероприятиях, содержащих в себе инновационные идеи и подходы к решению актуальных проблем обучения, воспитания и развития студентов и школьников. Специалисты СОНКО активно применяют в своей работе такие эффективные для современных студентов и школьников формы педагогического взаимодействия как ролевые и деловые игры, игры-дискуссии, настольные интеллектуальные игры, турниры, творческие конкурсы, тренинги, фестивали, добровольческие акции, литературные гостиные, неформальные встречи с интересными людьми, организуют работу тематических клубов, повышающих уровень социализации детей и молодёжи, используют разнообразные уникальные, авторские разработки и др.

Условиями эффективности социального партнёрства в рамках социально-педагогических проектов становятся:

- ясное определение, общее понимание цели партнёрства, специфики и ресурсных возможностей всех сторон;
- совместная выработка оптимального режима взаимодействия;
- наличие отчётов о своей / совместной деятельности;
- привлечение внимания общества к ходу и результатам социального партнёрства;
- взаимная экспертиза материалов партнёров;
- активно привлечение к реализации проектных мероприятий студентов-добровольцев.

Мониторинг хода и результатов проектной деятельности осуществляется администрацией Краснодарского края. Анализ результатов реализованных партнёрских социальных проектов показал их востребованность образова-

тельными учреждениями, связанную с тем, что современных детей, подростков и молодёжь объединяет желание быть значимыми для себя и полезными для других, они нуждаются в заботе, понимании и внимании общества [3]. В нынешних условиях формирование личности, которая сама может программировать и организовывать свою жизнь, быть полноценной частью российского общества, возможно только в самостоятельной, социально значимой деятельности. Такая деятельность может быть реализована в рамках как общеобразовательных, так и различных молодёжных общественных объединений, которые могут в достаточной мере помочь школьникам и студентам найти приложение своих сил и возможностей, реализовать свои интересы.

Практический опыт показывает, что для развития партнёрских отношений между учреждениями образования и НКО необходимо:

- создание на разных уровнях управления общественных консультативных советов из представителей авторитетных гражданских институтов (в том числе для экспертизы материалов, разрешения конфликтов, преодоления межведомственных или межуровневых противоречий);
- стимулирование партнёрства через внедрение конкурсных механизмов отбора совместных проектов школ и гражданских институтов, бизнеса и т. д.;
- привлечение экспертов из других регионов России, международных экспертов для оценки эффективности социального партнёрства, выработки стратегии общественно-государственного управления;
- стимулирование публичной отчётности образовательных учреждений и их партнёров о своей деятельности, инвентаризация ресурсов образовательных учреждений и общественных объединений в целях повышения информированности сторон о возможностях совместной работы.

Следует обратить внимание на то, что социально-педагогическое проектирование, его цели и задачи направлены не только на решение проблем образования, воспитания и развития студентов и школьников. Проектная деятельность позволяет образовательным учреждениям устанавливать широкие партнёрские отношения не только с СОНКО, но и с представителями власти, бизнеса, церкви, СМИ, учреждений культуры и производства. Проектирование оказывает большое влияние и на самих педагогов. В совместной со специалистами общественных организаций проектной деятельности совершенствуются такие актуальные для современного педагога компетенции как культурная, педагогическая и профессиональная мобильности, формируются социально-коммуникативные компетенции, обеспечивающие готовность специалиста сферы образования к социализации в демократическом обществе, к работе с новыми технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в различных социальных группах, адаптации к новым ситуациям. Таким образом, можно говорить о необходимости развития и активного использования потенциала совместной проектной деятельности общественных организаций и учреждений образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Глушанок Т. М. Социальное партнёрство как средство повышения качества профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1144>.

2. Коваленко В. Н. Самооценка проектов на стадии подготовки текста описания и бюджетирования // Материалы международной конференции «Оценка социальных проектов – путь к повышению эффективности услуг НКО населению». Сочи, 2002. С. 25-28.

3. Кураева Д. А. Взаимодействие общеобразовательной школы с общественными организациями по предупреждению девиаций в поведении старшеклассников [Электронный ресурс]. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4081.

4. Лучшие социальные практики НКО Краснодарского края / Сост. И. В. Герлах, В. А. Макарова. Краснодар, 2015. 105 с.

5. Осипов А. М., Карстанье П., Тумалев В. В., Зарубин В. Г. Социальное партнерство в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibl.ru/konf/041208/87.html>.

6. Солдатова Н. Н. Инновационные идеи организации взаимодействия педагога с общественными организациями, коллегами, родителями в формировании развития личности обучающегося [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/innovacionnye-idei-organizacii-vzaimodeystviya>.

7. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. от 31.01.2016) «О некоммерческих организациях» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/.

8. Что такое НКО? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-nko.ru/nko/what>.

УДК-78:37.036.5

Е.Н. Сокольская

**ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВОЗЗРЕНИЙ ОБЩЕСТВА
ОТ АНТИЧНОСТИ ДО XIX ВЕКА
НА СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

*Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Детская школа искусств им. Л.В. Собинова», Ярославль*

Аннотация. В статье в широком диахроническом аспекте рассматривается влияние форм музыкального сознания и музыкальной деятельности на содержание и результаты музыкального воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: музыка, музыкальное воспитание, музыкальные воззрения, музыкальное сознание, содержание музыкального воспитания.

Будущее человечества зависит от тех детей, что сидят сейчас за школьной партой. Это будущее целиком в наших руках. Какими мы детей воспитаем, какие представления об общечеловеческих ценностях у них создадим, что научим любить и чем восторгаться, что они будут ненавидеть и презирать, – такой и будет социокультурная среда будущего общества.

Методологическая основа нашего исследования состоит в следующем положении: «Развитые формы музыкального сознания и музыкальной деятельности влияют на другие виды материальной и духовной деятельности, стимулируют нематериальные сферы жизнедеятельности человека».

Социализирующие функции воздействия музыки на личность разнообразны. Так же, как и в обществе, она может для отдельного человека служить средством познания, коммуникации, воспитания героизма, удовлетворения его самые разнообразные общественные потребности. История не знает цивилизаций или отдельных личностей, которые бы обходились без музыки.

Мир, в котором мы живём, наполнен музыкой. От первых до последних дней жизни, от колыбельной песни до траурного марша музыка сопутствует человеку на его жизненном пути. В радости и горе, в минуты торжественных празднеств, в минуту военных испытаний музыка – важный спутник человека. Например, одно из прекраснейших музыкальных творений – песня – вдохновляет нас на труд и на подвиг. В ней мы исповедуем свои лучшие чувства, с нею любим, надеемся, мечтаем.

Если в эстетической теории до сих пор не решён последовательно вопрос о содержании и количестве социальных функций искусства, то ещё меньше он разработан в музыкознании. Хотя о роли музыки в воспитании человека писали многие выдающиеся философы, музыканты, начиная с древности, в современных научных исследованиях по данному вопросу нет общепринятой точки зрения. Известный музыковед А.Н. Сохор, понимая под функцией художественного произведения реальный результат всей системы его воздействия на воспринимающего, выделял агитационно-пропагандистскую, просветительскую, развлекательную и украшательски-оформительскую функции, воспитывающую, познавательную, бескорыстного наслаждения, эстетическую функцию и др. Среди всех исследуемых воздействий музыки учёный на особое место ставил две сверхфункции: воспитательную и эстетическую.

Нравственно-воспитательное социализирующее воздействие музыки служит не «воспитанию музыканта, а воспитанию человека» (В.А. Сухомлинский). Объективно в силу своей художественной и социально-функциональной природы музыка является одним из самых «человеческих» искусств. Её красота – в искренности человеческого высказывания или интонирования. Музыка может и не влиять непосредственно на деятельность человека, но эмоции, вызванные её эстетическим воздействием, накапливают нравственную энергию в человеке, побудительные мотивы к предстоящей деятельности (известно, что А.С. Выготский на этой основе разработал теорию отсроченного действия искусства).

Любая социокультурная деятельность не может быть подлинно цельной без эстетического отношения к действительности, сформированного историей развития культуры, и неотъемлемой её составляющей – историей музыкальной культуры, утвердившей со времён Дамона (учитель музыки Перикла и Сократа, 580-500 гг. до н. э.) эффективность музыки в плане политико-социального воспитания и возможности формирования личности [2]. Мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Последнее может быть достигнуто **общественными** формами образования. Так, Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях. Крупные школы имелись уже в III в до н. э., например, в Двуречье и Египте. В них каждый педагог преподавал свой предмет, среди которых был предмет музыка.

В настоящее время исследования в области социологии, психологии, медицины, педагогики, этнографии и в др. областях, свидетельствуя об особой роли музыкального воспитания в образовании школьников, о его целевой силе и здоровьесберегающем значении в жизни ребёнка, подтверждая в очередной раз идеи древних мыслителей, отводят музыкальному образованию место наравне с другими предметами, изучаемыми в школе.

Осознание социальных, эстетических и нравственных функций искусства, изучение богатейшего опыта школьного музыкального воспитания, как в нашей стране, так и за её пределами, помогают сегодня рассматривать музыкальное искусство как неотъемлемую часть формирования духовной культуры школьников на основе развития их музыкальной грамотности и способности к овладению общечеловеческими культурными ценностями. Воспитывающие и развивающие функции музыкального искусства определили программу непрерывного музыкального образования школьника.

Современный смысл образования всё чаще связывают со способом вхождения школьника в мир, природу и культуру. Цель воспитания заключается в формировании гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей. Дать образование – значит помочь осуществить ребёнку постижение смысла его жизни, соответствующей его индивидуальности в соответствии с современным уровнем социального развития общества.

Об огромном положительном опыте гармоничного вхождения в социокультурную деятельность личности, имеющей опыт музыкальной деятельности, говорят факты истории. История музыкальной педагогики связана с преподаванием музыки, как предмета общественного образования, в истории развития которого немаловажную роль сыграли педагоги-композиторы.

Значение слова педагог произошло от греческого «пайдагогос» (*paid* – дитя, *gogos* – веду) «детоводитель». В Древней Греции первоначально это были рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже – это уже вольнонаёмные люди, обучавшие и воспитывающие детей, передающие накопленный поколениями опыт для развития и подготовки подрастающего поколения к выполнению определённых социальных ролей в обществе.

Мелопеи (20 в. до н. э. – 5 в. н. э.), бывшие одновременно поэтами, певцами и музыкантами, аккомпанировавшими себе на струнных, были и первыми педагогами. Конечно, не в том смысле, который мы сейчас вкладываем в понятие «педагог», но близком к нему. Греческие мелопеи, сочинители лирических песен, – Терпандр, Сапфо, Алкей, Пиндар и другие, ладовой мелодикой сопровождавшие метрически оформленные тексты (здесь же присутствовал и танец), – воздействовали на мысли и чувства слушателей, благотворно влияя на их сознание, формируя эстетическое отношение к действительности, и внося, тем самым, положительный вклад в развитие общества [4].

В античной музыкальной эстетике в «зародыше» возникли и были сформулированы положения о природе музыки, о сущности процесса её восприятия и оценки, о связи музыки с общественной жизнью. Учение греков о человечности музыки, её познавательном характере, нравственно-воспитательном значении, музыкально-теоретическая терминология – всё это впоследствии составило пласты музыкальной педагогики более поздних эпох. Сами греки были приверженцами воспитания только свободных граждан – элиты общества, которое происходило в специальных государственных учреждениях. Надо отметить, что к этому времени в Древней Спарте и Афинах сложилась система образования, обеспечивающая высокий уровень культуры населения.

Античный мир сменила эпоха средневековья (4-14 вв.), когда музыкальное образование было связано главным образом с церковью, а средневековыми

теоретиками музыка принималась не как искусство, но как наука, призванная упрочить влияние церкви в обществе с целью распространения религии. В наиболее крупных школах (обычно при церквях и монастырях) наряду с обучением чтению, письму, счёту, пению, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

В школах при монастырях, соборах, метризах, при дворах, в ремесленных и музыкальных корпорациях педагоги вели подготовку певцов, канторов, инструменталистов. Среди них были и педагоги, сочинявшие и обрабатывающие хоралы и полифоническую музыку. Августин Блаженный (354–430) – теоретик средневекового искусства – признавался, что ему нравилось церковное пение, но увлечение более пением, чем предметом песнопения было грехом. Ученикам больше запрещалось, чем разрешалось. Юный певец, «нецеломудренно» выставлявший напоказ своё дарование, считался олицетворением своеволия и тщеславия, и должен был нести за это наказание.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало всё больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви. В то время вопросы музыкальной эстетики и теории наравне с философами поднимали своим творчеством педагоги-композиторы: Беде Достопочтенный, Аврелиан Иероним Моравский и др. [8]. Личным вкусом, который постепенно завоевывал широкие позиции в музыкальной культуре средних веков, они заявляли о своих позициях в музыке, музыкально-эстетическом воспитании и правах на признание собственного творчества обществом.

Скудной мелодике и унисонно-повторяющемуся пению в Западной Европе противостояло развитие светской композиторской и народной музыки.

Педагогами из народа можно назвать бродячих музыкантов, принёсших в церковный обиход XI–XIII в. театральное представление, разыгрываемое вне стен церкви – в преддверии или на церковном дворе. Их песни на злободневные сюжеты подхватывал народ, и они, получая признание, становились всеобщей школой жизни, распетой простым языком народных мелодий, передаваемых устной традицией от поколения к поколению. Рыцарь-певец – трубадур («трубадур» – «изобретатель», «творец», своего рода композитор и педагог, обучающий людей исконным национальным музыкальным традициям) Гираут де Борнель говорил: «Песня не будет полноценной, если она не будет пригодна для всеобщего употребления... Я рад, когда слышу, что мои песни распевают то здесь, то там на все лады различными голосами, вплоть до женщин, берущих воду из реки» [1]. Трубадуры часто были одновременно авторами музыки, текста и исполнителями своих песен. Это были первые представители нецерковного музыкального искусства, владевшие музыкальной грамотой. И хотя они не преподавали в университетах, но их традиции песенного творчества и театральных представлений активно влияли на музыкальные вкусы и музыкальное воспитание подрастающего поколения.

На рубеже средних веков и эпохи Возрождения главными центрами музыкально-педагогической работы становятся университеты. Самый ранний – парижский – был основан в 1200 году. Музыка была в нём обязательным предметом, наряду с астрономией, математикой, физикой. Сюда стекались студенты из самых разных стран. А поскольку влияние трубадуrows

просочилось и в университет, студенты, изучая основы музыкальной грамоты, пение, складывали песни о своём жите-бытье обычно на школьной латыни, объединявшей разнонациональную толпу школяров.

В эпоху Возрождения (14-16 вв.) усложнение общественной жизни и государственного механизма подготовило возникновение городских школ, которые были независимы от церкви. Знаменитые итальянские композиторы-педагоги Дж. Палестрина и О. Лассо, оттачивая своё композиторское мастерство, вели педагогическую деятельность – обучали лучшим образцам полифонии, в том числе своих сочинений, учеников-певчих придворных певческих капелл. Надо сказать, что они также занимались с певчими вокальной и инструментальной подготовкой, включённой в педагогическую деятельность. В трактатах о воспитании деятели Возрождения подчёркивали большую воспитательную роль музыки, литературы, ораторского искусства. Идеал гармонического и всесторонне образованного человека получил отражение в педагогике Возрождения, хотя и был адресован лишь «верхним» образованным слоям общества, народ был исключён из сферы эстетического развития. Но наиболее передовые мыслители и педагоги-гуманисты выступали против духовного неравенства. Итальянский педагог Паоло Верджини (1370-1440) писал: «Как не всякий голос, а только тот, который хорошо звучит, создаёт мелодичный звук, так не всякие движения души, а только те, которые согласуются с разумом, относятся к правильной и гармонической жизни» [3]. Другой выдающийся музыкальный теоретик, педагог-композитор – Джозеффо Царлино (1517–90), высказываясь о всестороннем образовании, признавал необходимость изучения языков, математики, грамматики, истории и музыки: «Музыку нужно изучать не только как необходимую науку, но как свободную и достойную, так как посредством неё мы можем достичь хорошего и достойного поведения, ведущего по пути добрых нравов, заставляющих идти к другим наукам, более полезным и необходимым, а также проводить время добродетельно» [3]. Царлино считал, что четыре начала определяют воздействие музыки: гармония, ритм, повествование и воспринимающее лицо (эта теория сродни современной триаде, составляющей один из основных принципов воспитания восприятия в музыкальной педагогике: композитор – исполнитель – слушатель). Он полагал, что поскольку речь подражает действительности, музыка должна подражать смыслу речи. Таким образом, в музыкальной педагогике Возрождения на основе античного принципа подражания были заложены идеи воспитания, взращенные на художественной правде гуманизма, основанной на фольклорных корнях и традициях национальной музыки. В современной школе одной из задач музыкального воспитания школьников является воспитание гуманистических традиций на основе становления национальной широты музыкального вкуса учащихся. В центре современного гуманистического воспитания лежит концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир это мир целостного человека – общественного и индивидуального, – музыкальное образование которого должно быть направлено на благо, ведущее к экологической и нравственной гармонии в мире.

Эстетика классицизма XVII века ориентировала композиторов на создание произведений искусства, отличающихся ясностью, логичностью, уравновешенностью и гармонией. Богатая музыкальная жизнь отражала более широкие вкусы: аристократии, церковного мира, интеллигенции, крестьян и

ремесленников. И в это время были педагоги, стоящие, как Алессандро Скарлатти (1660-1725), на передовых позициях музыки и педагогики, принимая участие в системе музыкального воспитания.

В XVIII веке классицизм, связанный с просветительским движением, поднял множество проблем, ставших актуальными в деле развития методик в современной музыкальной педагогике. Ж.Ж. Руссо (1712-78) – французский писатель, философ, композитор и музыкальный деятель, рассматривал музыку и язык, как своеобразное средство общения между людьми, средство передачи чувств и воздействия на чувства (хотя и отрицал способность музыки формировать нравы). Иоганн Маттезон (1681-1764) – немецкий композитор и теоретик, развил учение об аффектах (лат. *affectus* – душевное волнение), согласно которому музыка «изображает» человеческие чувства и управляет ими. Эти идеи нашли продолжение в современных методах музыкального воспитания подрастающего поколения на материалах уроков, раскрывающих способности музыки к «выражению чувств и изображению видимых образов».

Творчество И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, Г. Перселла, В.А. Моцарта и др. композиторов Просвещения отстаивало право личности на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Оно воплощало идеи преобразования общества путём распространения передовых идей, утверждения в искусстве принципов реализма, гуманизма, общественного долга. Иоганну Себастьяну Баху (1685-1750) в своё время, будучи придворным капельмейстером и кантором – руководителем школьного хора – при церкви св. Фомы (Томаскирхе), пришлось изрядно потрудиться, чтобы набрать мальчиков в капеллу школы (Томасшуле) и обучать их игре на органе и других инструментах, а также хоровому пению, основанному на единстве полифонии и гомофонии, взаимопроникновении вокального и инструментального жанров. Бах был непревзойдённым композитором, органистом и педагогом, вдохновлявшим своим творчеством не только учеников Томасшуле. Надо сказать, что для большинства мальчишек того времени эти занятия в капелле были единственным светлым лучом образования. А по условиям своей работы Бах должен был к каждой воскресной церковной службе писать новую кантату (всего он написал их 265). Исполнение кантат было своего рода концертом внутри церковной службы. Кантата включала в себя арии и хоры, среди которых были и совсем простые, певшиеся всей общиной, и более сложные, для учеников Баха из Томасшуле. Этот факт говорит о требовательности и профессионализме Баха, как педагога и музыканта. И конечно, возможность слушать каждую неделю новое сочинение Баха привлекало к Томаскирхе не только её постоянных прихожан, но и других жителей Лейпцига. Ученики и прихожане становились свидетелями, как из простых, с детства знакомых мелодий немецких хоралов вырастают новые, живые и трепетные голоса органых регистров. Тексты евангелистов Бах-композитор прочитывал так, будто он был современником и свидетелем описываемых событий. Его вокальные и инструментальные сочинения – живые, дышащие всеми человеческими страстями музыкальные сущности. Бах-просветитель был педагогом-композитором не только для учеников своей капеллы, но и для всех прихожан, приходивших издалека специально принять участие в церковной службе – своеобразном спектакле, рассказывающем историю человечества от сотворения мира. Своей музыкой гениальный мастер подытожил всё ценное, что было создано до него

в музыке, и подготовил новый музыкальный век более доступной для восприятия манеры изложения, в которой писали его сыновья (Филипп Эммануэль и Иоганн Христиан). Бах оставил после себя огромное педагогическое наследие, как для музыкального воспитания профессионалов, так и для общего образования.

Основополагающее значение для становления **отечественного** общего музыкального образования в период с конца X до середины XVII столетия имело обращение в 988 г. русского народа к христианскому учению. С тех пор музыкальное образование пошло по двум направлениям:

1. Православное музыкальное образование развивалось в русле византийских традиций православия, основанных на музыкальном начале в русской православной службе.

2. Народное музыкальное образование ориентировалось на традиционную народную культуру. В народной педагогике музыкальное образование передавалось «памятью поколений» бесписьменным способом. Народная музыкальная культура хранилась в коллективной памяти людей и во многом определяла уклад жизни русского человека.

Поскольку музыкальная культура на Руси с X по XVII века имела преимущественно вокально-хоровое развитие, основанное на христианских богослужебных традициях, первыми педагогами, обучавшими певцов церковному пению при церквях, соборах и монастырях были распевщики, затем доместики, дьяки. Некоторые из них смогли не только адаптировать греческие каноны церковной вокальной службы на русские интонации, но и сами создавали вокальные сочинения, т. е. были первыми *композиторами*, хотя современное значение это слово на Руси приобретает лишь в XVIII веке, с появлением профессиональной школы композиции, заимствованной Россией в Западной Европе.

В период Древней Руси слово «мусикия» означало «гудение в гусли, в домры, в лыри и цынбалы», как повествует старинный трактат. Иначе, слово «музыка» означало инструментальное творчество, которое считалось греховным, бесовским. Ей противопоставлялась вокальная музыка – «сладкогласное» богослужебное пение. Таким образом, корни русской музыкальной педагогики лежат в **вокальной** школе православного пения. Слова «композитор» в Древней Руси не было, песнопения создавали распевщики.

Обучение богослужебному пению считалось важным делом, получавшим поддержку как духовенства, так и государственной власти. Обучение же мирскому пению и игре на музыкальных инструментах не поощрялось, проходило вопреки установкам Русской Православной Церкви и подвергалось гонениям со стороны государства [5, с. 20].

По мере совершенствования мастерства русских певчих, обучавшихся под началом византийцев, из их среды стали выделяться наиболее талантливые, которые управляли певческим процессом, могли записать крюками с глоса «по слуху», выполняли функции певца-солиста, распевали тексты песнопений с учётом интонационно-мелодических особенностей церковно-славянского языка и традиционной русской народно-песенной культуры. Так появились первые отечественные священники и песнописцы-доместики (своего рода учителя-дирижёры, интерпретировавшие византийские напевы церковных богослужений на русские национальные традиции): Савва и Василий Роговы, Фёдор Крестьянин, Иван Лукошки, Логина Коровы и др.

Основными центрами образования в Древней Руси на протяжении многих веков являлись монастыри и княжеские дворы. Особо ценилась педагогическая деятельность певчих. Каждый из них, как правило, мог разучивать с хористами только свою строку в многоголосной партитуре. Так «вершник» разучивал «верх», «нижник» – «низ» и т. д. Хор государевых певчих дьяков, организованный Иваном III в 1472 г., стал главным центром развития певческой культуры, по его образцу строили свою деятельность и другие придворные хоры.

В княжеских же дворцах, вопреки запрету, звучала наравне с богослужебным пением и мирская музыка. Тем самым, соблюдение праведного чина поющими, «переключение» на ощущение «светлого» состояния души было делом невыполнимым.

В начальный период освоения Русью певческих традиций византийского культового пения образование в этом направлении не могло носить массовый характер. Как известно, христианство распространялось на Руси крайне медленно. Со времени признания его государственной религией и вплоть до кончины князя Владимира в 1115 году оно было введено на половине территории Киевского государства и преимущественно в городах.

После владимирского Церковного Собора, в 1274 г., было решено допускать к церковному пению только подготовленных и особо посвящённых. Массовое обучение богослужебному пению «простого люда» проходило в «естественных условиях». При регулярном посещении церкви они усваивали тексты, мелодии, музыкальный канон и основы национальной певческой культуры.

Стать искусным певчим считалось в Древней Руси весьма почётным. Даже члены царской семьи обучались богослужебному пению. Доказательством высокого уровня получаемого ими образования является то, что нередко они сами принимали непосредственное участие в церковных службах в качестве певцов.

Особенно большой любовью к русскому православному пению отличался государь Иван Грозный – педагог и композитор Древней Руси, реорганизатор системы общего музыкального образования. Он владел искусством церковного чтения, был автором двух составленных и распетых им служб. Собранный им в Москве в 1551 г. Церковный Собор рассмотрел вопрос об устройении на Руси церковного пения. Согласно принятому им постановлению, во всех городах Московского государства духовенство обязано было организовать у себя на дому школы для детей и учить их чтению, письму, церковному пению.

Создание достаточно развёрнутой сети подобного рода «домашних школ» знаменовало рождение нового подхода к решению задач, как общего, так и профессионального музыкального образования православной ориентации. Обеспечивая получение начальной музыкальной подготовки в данной области значительно большему количеству детей, чем ранее, такие школы способствовали приобщению их к традициям православного богослужебного пения. К тому же в них выявлялись наиболее одарённые учащиеся с целью привлечения их в дальнейшем к профессиональной певческой деятельности.

При этом курс обучения церковному пению, как замечает известный исследователь быта русского народа в данный период И.Е. Забелин, был

единообразен во всех сословиях Московского государства, «начиная с грамотного земледельца и восходя к первому боярину и самому царю» [5].

Время сохранило написанные Иваном Грозным стихиры в честь митрополита Петра и Владимирской иконы Богородицы. В Переславле-Залесском в Никитском монастыре на стене одного из соборов была сделана следующая запись в память о пребывании здесь в 1564 г. во время закладки собора Ивана Грозного: «Благочестивый государь всеобщее бдение слушал и первую статью сам пел, и божественную литургию слушал, и красным пением с своей станицей (хоровой партией) сам же государь пел на заутрени и на литургии». А нередко Иван Грозный сам руководил пением певчих. Следя за профессиональным мастерством распевщиков, он часто приглашал в свою резиденцию – Александрову Слободу – лучших певцов для хора со всей страны. В их числе были и распевщики (педагоги-композиторы) – Фёдор Крестьянин и Иван Нос.

Московский священник, композитор и педагог – Фёдор Крестьянин (Христианин) был учеником знаменитого новгородца Саввы Рогова. Не так давно были найдены безлинейные музыкальные записи, содержащие песнопения, созданные этим мастером. Одна из рукописей гласит: Он «был здесь в царствующем граде Москве славен и петь горазд знаменному пению и многие от него научились и знамя его и поныне славно» [7].

Савва и Василий Роговы также были педагогами – основателями одной из русских певческих школ. Они имели учеников в Новгороде и Москве. О Василии Рогове известно, что он принял монашество под именем Варлаама, а в 1589 г., при учреждении на Руси патриаршества, стал митрополитом Ростовским. Летопись свидетельствует, что Василий был «муж благоговейн и мудр, zelo петь был горазд знаменному, и троестрочному, и демественному пению был распевщик и творец».

Следующим значительным шагом в деле реорганизации системы музыкального образования на Руси стало открытие на юго-западе страны в XVI – начале XVII столетия Львовской, Луцкой, Киевской и некоторых других братских школ. В содержание образования в братских школах входило и освоение учащимися православных традиций богослужебного пения, но в 1586 г. в уставе Львовской братской школы упоминается кроме богослужебного пения и музыка (ранее считавшаяся «бесовским занятием»). Известно, что там наряду с богослужебным пением детей обучали нотной грамоте и многоголосному партесному пению (минимум 4 голоса), которое пришло на Русь из Западной Европы через Польшу. А это означало пересмотр отдельными государственными и общественными деятелями взглядов на воспитательные и образовательные возможности музыки. Эпоха расцвета знаменного пения (XV-XVII вв.) завершилась, когда в храмах звучала многоголосная музыка.

Среди создателей партесных произведений особо выделялся композитор, государев певчий дьяк Василий Поликарпович Титов (1650-1710), служивший в Москве. Он написал музыку к «Псалтыри рифмованной» Симеона Полоцкого, множество партесных концертов, в том числе «Рцы нам ныне» – в честь победы под Полтавой.

XVII век – начало эпохи Просвещения. Этот век был для Руси трудным, смутным временем нашествия поляков, временем установления царской власти Романова, не принёсшей мир и покой, временем церковных реформ

патриарха Никона, приведшим к расколу православной церкви и недовольству народа. В 1649 г. Соборное уложение оформило крепостное право, получившее в ответ крестьянские мятежи и войны под руководством Степана Разина 1670-1671 гг.

Тем не менее, тогда же начинается расцвет светской культуры. Открывались, главным образом при монастырях, учебные заведения, в которых богословское обучение сочеталось с более широким, гражданским. Так, в 50-е годы XVII века патриархом Никоном был основан Новоиерусалимский Воскресенский монастырь, ставший центром новых идей, которые нашли отражение также в церковном пении. В Москве в 60-е годы была открыта школа для игры на трубе – «Съезжий двор трубного учения» (так сказало привилегированное положение трубы среди музыкальных инструментов).

В музыкальной педагогике также произошёл поворот к светской жизни. Об этом можно узнать из эстетических трактатов того времени. Наиболее известные написаны дьяконом Сретенского собора в Московском Кремле Иваном Корневым и Николаем Павловичем Дилецким.

Дилецкий (1630-1680) – педагог-композитор, автор «Грамматики мусикийской», в которой наиболее полно изложил основы партесного пения, истолковал выразительные возможности многоголосной музыки. Именно она, считал Дилецкий, позволяет выразить оттенки чувств человека, или «движения души». Музыка же, писал он, «это то, что пением или игрой настраивает человеческие сердца на веселие, или сокрушение, или плач» [9]. В этом определении педагога-композитора заключено два новых педагогических принципа. Во-первых, подчеркнуто воздействие музыки на чувства человека: эмоциональность выводится на первый план, тогда как раньше главным в исполнении песнопений была хвала Богу, эмоции исполнителя должны были быть сдержанными. Второй принцип – равноправие пения и игры, чего не было с момента принятия христианства на Руси (с 988 г.), поскольку в православную церковь инструментальная музыка не допускалась. К концу XVII века в России инструментальная музыка была распространена достаточно широко и само понятие «игра» не требовало комментариев. Инструментальная музыка приобретает всё большее значение, но главное слово всё равно остаётся за вокальной музыкой, закреплённой вокальной школой, которая повернулась к темам человеческой личности, передаваемых в песнях (песни-вольницы, шуточно-сатирические, протяжные лирические и пр.).

Таким образом, рассматривая становление и развитие общего музыкального образования православных вокальных традиций на Руси с X по XVII век, можно отметить, что этот процесс носил общественный, целенаправленный и организованный характер, ориентированный поначалу на идеалы Византийской церковной службы, но претерпевший со временем ряд изменений, связанных с национальными особенностями развития культуры государства в целом и педагогических тенденций в том числе. В этом процессе огромную роль сыграли первые учителя – распевщики, дьяки и педагоги-композиторы, выделившиеся из певческой среды, возвращённой при церквях, монастырях и соборах. Педагогическая деятельность велась преимущественно методом вокально-хоровой работы. Этот метод стал основополагающим в работе общеобразовательных школ в России XIX и XX веков.

Уроки музыки назывались «уроками пения» с соответствующим набором форм и методов работы, опирающихся на вокальную деятельность.

Знаток древнерусской музыки, педагог-композитор и дирижёр конца XIX – начала XX века Александр Дмитриевич Кастальский (1856-1926) очень точно выразил в стихах деяния первых педагогов-композиторов – распевщиков, обучивших Русь церковному пению:

Собегалися речки песенны,
Речки песенны, что из дальних стран:
Одна реченька – Цареградская,
Друга реченька-то славянская:
Старосербская да болгарская.
Сошлись реченьки, сплелись песенны
В стольном Киеве, на Руси святой.
И запел-завёл старый Киев-град
Песнь церковную, старокиевску.
Уж из той реки большой знаменной
Растеклись ручьи во все стороны
По лицу земли Святорусския.
Вся запела Русь песни Божии,
По восьми гласам службы правила,
По крюкам-знаменам Бога славила,
По обителям, по скитам пошло
Пенье красное, сладкозвучное:
Где дьяки поют зычным голосом,
Где же братией поустроены
Клиры чинные и степенные.
И как сладостно в храмах Божиих:
Хоры стройные умирительно
Со мальцы-детьми ведут пение,
Гласы мужески с гласы детскими
Сочетаются, совиваются,
И к подножию Бога Вышнего
Золотой трубой поднимаются.
Но не всякому дан высокий дар –
Бога песнию славословити,
Дар учительства песне Божией,
Дар мусикии, песнетворчества... [6].

В XVIII веке происходит значительное разграничение научного познания и религии. Упрочилась роль гражданского образования. Под воздействием реформ Петра I возросла роль светской музыки. Музыкальное искусство становилось частью повседневной жизни, в которую ещё больше входит инструментальная музыка. В сложной иерархии искусств XVIII века музыка занимала самое низкое положение, она целиком зависела от меценатства. Специальных музыкальных учебных заведений в то время ещё не было, музыканты обучались при военных и крепостных оркестрах, при театрах или получали домашнее образование.

В это время в России известны педагоги-композиторы, оставившие заметный след в истории развития музыки и музыкальной педагогики: они писали партесные хоровые концерты, гармонизуя знаменные распевы,

светские, а иногда и народные мелодии. Среди них Артемий Лукьянович Ведель (1767-1808) – украинский композитор, хоровой дирижёр, певец, который в 1790 организовал и возглавил в Киеве хор из «солдатских детей и вольных людей», вёл класс вокальной музыки и руководил хорами церковных певчих; Степан Аникиевич Дегтярёв (1766-1813) – русский композитор и дирижёр, руководитель капеллы графа Шереметьева, бывший крепостной воспитанник этой капеллы.

Новый статус музыки, как части повседневной жизни и значительного проявления человеческого духа, концертная жизнь, познакомившая русских музыкантов с оперной, симфонической и камерной инструментальной музыкой, стремительное развитие литературы, а также богатый накопленный опыт церковно-певческого и народного искусства способствовали тому, что в XVIII веке в России сформировалась профессиональная композиторская школа. Она представлена созвездием славных имён: М. Березовский, В. Пашкевич, Е. Фомин, Д. Бортнянский, И. Хандошкин, В. Дубянский, О. Козловский. Любимыми видами музыки были тогда оперная и хоровая. Композиторы XVIII века активно участвовали в педагогической деятельности, связанной с вокальной работой по обучению хоровых певцов в лучших традициях православного духовного распева, русского народного песенного творчества и активно влиявшей в это время западноевропейской классической музыки.

В 1713 г. Пётр I переводит столицу из Москвы в Петербург, туда же переезжает хор государевых певчих дьяков. В Петербурге хор был переименован в Придворный, куда стали набирать мальчиков (дискантов и альтов), хор получает звание Придворной певческой капеллы. Параллельно в г. Глухове была создана школа пения и инструментальной музыки, куда со всей России свозили лучших певцов-распевщиков. В 1737 г. капелла была приглашена к участию в итальянской опере, что говорило о высоком мастерстве её исполнителей. Огромную роль в воспитании певцов капеллы сыграли композиторы, которые работали в капелле: Березовский, Бортнянский, Ломакин, Глинка, Балакирев, Римский-Корсаков, Аренский и др.

Дмитрий Степанович Бортнянский (1751-1825) – педагог-композитор, на протяжении 30 лет возглавлявший Придворную певческую капеллу, был удивительным педагогом и хоровым дирижёром, «Орфеем реки Невы», под чудодейственными руками которого рождалось волшебное звучание хора, о чём свидетельствует фрагмент из мемуаров И.М. Долгорукого: «Подлинно, я давно не слышал такой сладкой гармонии: какие нежные голоса! Какая музыка! Какое выражение в лице каждого из них! Всякий не только ноту берёт и не голос возвышает: он в это время чувствует, восхищается, восторг одушевляет все его черты» [7, с. 44].

В 1721 г. из хора Патриарших певчих был создан Синодальный хор, а в середине XVIII века организовано Синодальное училище. Сначала хор был малочисленным, а исполнительское мастерство его участников было на достаточно низком уровне, пока к его руководству не пришли педагоги-дирижёры В.С. Орлов, Н.М. Данилин, С.В. Смоленский и педагог-композитор А.Д. Кастальский, который возродил традиции древнего знаменного пения, упрочил связи церковной музыки с крестьянским песенным искусством, был одним из первых авторов революционных песен и хоров.

В XVIII веке широко распространилось хоровое пение. О нём следует говорить, как об основной точке приложения композиторского творчества и педагогической работы. В Российской империи тогда было свыше 450 православных монастырей и более 850 монастырских храмов. На начало XIX века в России насчитывалось 27 тысяч сельских церквей, и в каждой из них имелся хор.

Кроме того, хор был в каждом армейском полку («хоры полковых пельсельников»). Они участвовали в богослужении, в исполнении кантат, пели солдатские песни (как запевалы), а также принимали участие в массовых оперных сценах в театрах. Из состава хоров отбирались певчие для Придворной капеллы. Судя по многочисленным описаниям, уровню мастерства этих хоров сегодня могут позавидовать многие хоровые коллективы, что говорит о высоком профессионализме их руководителей, среди которых, как мы выяснили, были и педагоги-композиторы. Мы их так называем, оговаривая некоторое несоответствие с современным пониманием значения слова «композитор». Это объясняется тем, что творцы музыки того времени просто не смели проявлять в сочинениях свою творческую индивидуальность, и вплоть до XVII века музыка должна была отвечать определённой внешней цели (задачам сопровождения марша и танца, богослужения и пения по определённым канонам) и даже не нуждалась в детальной нотной записи. Но к XVIII веку в России, как было указано, произошло формирование профессиональной композиторской школы. Композиторы стали писать музыку, свободную от прикладных задач (соната, концерт, симфония). Эта многогранная деятельность заставляла профессиональных композиторов отойти от непосредственной педагогической деятельности, связанной в основном до XVII века с вокально-хоровой работой.

В XIX веке композиторы-профессионалы практически отошли от общественной педагогической деятельности. Перед ними стояли обширные задачи по созданию разножанровой музыки, пропаганде музыкального искусства разных стран и народов, разных композиторских школ и направлений. С этого времени композиторы в большей степени ведут педагогическую работу, связанную с профессиональной музыкальной деятельностью в специальных учебных заведениях (консерваториях, училищах, музыкальных школах), воспитывая музыкантов-профессионалов. А общее музыкальное образование, отделившееся от профессионального примерно в XVI веке (осуществлявшееся канторами в средних школах), пошло своим путём.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васина-Гроссман В. А. Книга о музыке и великих музыкантах. М., 1986. С. 83.
2. Золтан Д. Этос и Аффект. М., 1977. С. 39-41.
3. Идеи эстетического воспитания. М., 1973. Т. 1. С. 382.
4. Лосев Ф. История античной эстетики. М., 1979.
5. Николаева Е. В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия : Учеб. пособие. М., 2003. 208 с. С. 143.
6. О церковном пении : Сб. статей. М., 1997. С. 26.
7. Русская музыка в школе / Под ред. Л. А. Рапацкой. М., 2003. 320 с. С. 20.
8. Шестаков В. П. От этоса к аффекту. М., 1975.
9. Эстетика России XII-XVIII веков. М., 1975. С. 143.

УДК-37

С.Н. Лукаш, Е.С. Бицурина, К.В. Эпоева

**ПЕДАГОГИКА КАЗАЧЕСТВА
И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ
В КЛАССАХ КАЗАЧЬЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Аннотация. В статье рассмотрены аксиологические, культуросообразные и иные методологические основания педагогики казачества. Показана роль потенциала педагогики казачества в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Ключевые слова: духовно- нравственное воспитание, педагогика казачества, методология педагогики казачества, педагогическая парадигма.

Содержательной основой, вводящей учащихся в культурно-образовательное пространство, где учитываются региональные особенности культуры, истории и российских традиций, по нашему мнению, может стать педагогика казачества – социокультурная теория и практика воспитания молодежи, динамично развивающаяся на Юге России. Уточним ее педагогический потенциал в качестве условий организации образовательного пространства учащихся классов казачьей направленности в процессе становления у них духовно-нравственной воспитанности.

Научное оформление педагогики казачества как соответствующей воспитательной теории, в основе которой лежат ценности, смыслы и идеалы казачьей культуры, традиционно ориентирующейся на идеи народовластия и свободного развития личности, отвечало насущной потребности социума в поиске общенациональных идей, сплачивающих россиян [2]. Одной из таких явились аксиологические основы культуры казачества. В процессе своего развития казачья культура выработала некие социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества, сделавшись центрами общенационального единения и сплочения россиян. Такие стержневые ценности казачьей метакультуры, как «служение Отечеству не за страх, а за совесть», народовластные, демократические основы мироустройства, свободное личностное развитие, патриотизм и державность, труд как основа казачьего жизнеустройства чрезвычайно востребованы в социальной жизни современного российского общества, пытающегося найти адекватные ответы на вызовы современности. Вполне правомочно в этой связи говорить о воспитательном потенциале казачьей культуры, рассматривая его как общенациональную российскую культурно-образовательную ценность, воплощающую парадигму российскости, народовластный вектор российского социального развития и образующую плодотворное воспитательное пространство для трансформации традиций прошлого в инновации сегодняшнего дня.

В педагогике казачества приоритет в воспитании принадлежит российским культурно-национальным идентификаторам: смыслам, ценностям, идеалам, ментальности. Сила педагогики казачества в ее актуальной для развития современного российского социума аксиологической основе, в которой представлен живой, истинно народный опыт российского народовластия; идея осмысленного служения Отечеству; парадигма справедливости, выражающаяся

в адекватном вознаграждении за результаты человеческого труда; идея воспитания свободной личности, укорененной в свою малую родину; идея защиты, сбережения природного жизненного пространства с ценностями народовластия, свободного развития личности, патриотизма, державности.

Воспитательной целью в педагогике казачества, реализуемой в современном российском образовательном пространстве, выступает человек российской национальной культуры, открытый для восприятия других культур, активно реализующий себя в различных профессиональных, гражданских, общественных, семейных и иных отношениях, соизмеряющий свои действия по ценностям, исторически присущим казачьей культуре, как-то: свобода, народовластие, патриотизм, социальная ответственность, культурный плюрализм, служение Отечеству «не за страх, а за совесть».

Педагогика казачества как динамично развивающийся инновационный педагогический процесс подошла сегодня к важному рубежу, определяющему в будущем ее новый качественный рост, создающий условия для перехода от региональной к общероссийской образовательной модели. Реализация этого важнейшего социально-педагогического этапа зависит во многом от решения первостепенной задачи, стоящей сегодня перед педагогической наукой и системой высшего образования, направленной на подготовку специалистов, способных работать с теорией и практикой педагогики казачества в средних и высших образовательных учреждениях. Подготовка квалифицированных учителей для работы в образовательном пространстве педагогики казачества ввиду абсолютной новизны этого процесса будет носить характер педагогического эксперимента. В этой связи необходима разработка методологических основ исследований в контексте гуманитарной педагогической методологии – определение эталонных образцов педагога-профессионала, образовательной среды и образовательного процесса как главных методологических ориентиров.

По нашему мнению, подготовка учащихся, обладающих развитым духовно-нравственным сознанием, в классах казачьей направленности должна осуществляться в культурно-образовательных, научно-педагогических комплексах, своеобразных культурно-образовательных пространствах, где на основе использования достижений традиционной казачьей культуры, психолого-педагогических наук и инновационных практик обучения и духовно-нравственного воспитания осуществляется подготовка молодежи к активной жизни в обществе, разрабатываются инновационные образовательные проекты и технологии, основанные на трансформации традиций казачьей культуры в педагогические инновации сегодняшнего дня; работают творческие лаборатории, в их деятельность вовлекаются учащиеся казачьих классов и школ, создается широкое образовательное пространство духовно-нравственного воспитания с включением в него разнообразных культурно-исторических, социальных сред.

Методологическими основами данного образовательного процесса выступают парадигмальные подходы. *Личностно-ориентированный* подход ориентирует образовательный процесс на личность учащегося, его особенности, интересы и потребности, ценностно-смысловое развитие, поддержку его субъективности и индивидуальности.

Педагогике казачества имманентно присуща традиционность, вытекающая из сущности казачьей культуры. Однако систему казачьего воспитания

нельзя оценивать в жестких рамках традиционного воспитания. Как мы уже отмечали, педагогика казачества – это одна из вариаций личностно-ориентированного воспитания, инновационный компонент которого не вызывает сомнений. Как явствует из анализа эмпирического педагогического опыта, сегодня педагогика казачества – это стремление к нахождению гармонического сплава традиций и педагогических инноваций, и в этом её потенциальная сила и жизнеспособность. Проблема заключается в том, чтобы современное общество с его «ценностным политеизмом» оценивало казачью традицию не как символично-костюмированную игру, а увидело в ней целостность, глубинные смыслы, признало её всерьёз.

Одной из основных традиционных идей педагогики казачества является её личностное начало. Становление свободной, демократически ориентированной личности являлось приоритетом казачьей народной педагогики и целью системы казачьего воспитания. В этой связи *личностный подход – один их родовых принципов педагогики казачества*. В его основе – традиционное признание в казачьем социуме за ребёнком статуса субъекта воспитательного процесса и общая направленность воспитания на его личностное развитие. Личностный подход в педагогике казачества – это ориентация на то, чтобы «быть личностью». В казачьей ментальности такое состояние возможно в условиях свободного саморазвития, активного, деятельного отношения личности к миру. Педагогика казачества – это система воспитания, направленная на становление личностного образа человека, способного мыслить и действовать как свободная личность, проявляя свои индивидуальные свойства и реализуя свой творческий потенциал. В тоже время ценности и идеалы казачьей культуры помогают ему выстраивать «свои отношения с Богом, миром, государством и обществом».

В казачьей ментальности высокий личностный статус человека – не самоцель, это лишь условие выполнения некой смысло-жизненной миссии активного служения обществу и Отечеству. Личностное развитие органично дополнено традициями российского казачьего народовластия, соборности, товарищества, общины-круга. В педагогике казачества личность – основа коллектива, и это ещё раз доказывает альтернативность такой системы авторитарным подходам и приверженность идеям личностно-ориентированного воспитания.

Опережающий подход в педагогике казачества основывается на понимании того, что в постиндустриальную эпоху адаптационные механизмы, которые являлись основными концептами традиционной теории воспитания в индустриальный период, утрачивают свое основополагающее значение в воспитании, становясь тормозом развития личности в быстро меняющемся мире. Педагогика казачества как динамично развивающаяся в масштабах Юга России социокультурная концепция воспитания априори нацелена на развитие личности, региона и государства, на основе сплава традиций и инноваций, реализуя тем самым процессы опережения. Приобщение школьников к духовно-нравственному миру – это всегда работа с процессами развития. Опережающий подход нацелен в этом случае на подготовку таких учеников, которые умеют работать с процессами развития. Опережающее образование следует рассматривать как новый тип образования, в котором воспитание реализуется как бытийственный, смысло-жизненный процесс, обеспечивающий единство становления личностного

образа и онтологии жизни учащихся. Для педагогов имеет важное значение то, что ученик постигает смыслы духовно-нравственной культуры не столько путем научения, усвоения сообщаемых ему знаний и ценностных установок, а в большей мере практическим путем – в ходе своего образовательного опыта, активного самостроительства личности. Опережающий подход в педагогике казачества напрямую детерминирован внутренними процессами, происходящими в сознании, в духовном мире ученика: мотивами, намерениями, переживаниями, смыслами. В соответствии с этими экзистенциями главными направлениями воспитания педагогики казачества становится духовность, экологическая образованность, гражданская, национально-культурная, индивидуально-личностная идентичность, способность и желание служить своему Отечеству «не за страх, а за совесть».

Осуществление этих высоких личностных ориентиров требует постановки в центр образовательно-воспитательной системы принципа *педагогической поддержки* духовным силам ученика, его субъектности, становлению его духовно-нравственного сознания, развитию творческих и моральных способностей, созданию условий для полноценной самореализации в личностном росте. Педагогическая поддержка в культурно-историческом экологическом пространстве педагогики казачества важна и на том основании, что в современном мире с его засилием массовой культуры, зачастую порождающей в неокрепших умах пороки и соблазны, педагогическая поддержка выступает методологической основой, которая помогает сделать ученику правильный выбор в направлении обретения будущим профессионалом своих личностных смыслов жизни. В педагогике казачества педагогическая поддержка выступает тем якорем, который способствует преодолению негативной тенденции современного глобального сообщества – отчуждения молодого человека от собственного «я». Она помогает включить личность в такую систему деятельности, общественных отношений, работы с чувствами, настройки на восприятие мира, которая способствует переходу человека к неотчужденному состоянию.

Культурологический подход – является одной из методологических основ педагогики казачества в процессе становления духовно-нравственного сознания учащихся казачьих школ и классов. В системе школьного образования, реализующего педагогику казачества, культурологический подход проявляется в отношении к учащемуся как субъекту культуры, а к преподавателю – как посреднику между учеником и культурой казачества, способному ввести его в мир казачьей культуры и раскрыть культурные смыслы педагогики казачества, наполнить ее культуросообразным содержанием. Профессиональная подготовка студентов осуществляется как культурный процесс, в котором педагог и ученик открыты друг другу и экологической культуре путем диалога, дискуссий, научного дискурса. Мир природы и единства с ней человека «открывается» перед учеником благодаря работе его чувств, преподаватель не «преподносит» знание в готовом виде, но работает с миром эмоций, мотивов, сознанием учащихся. В культурологическом подходе реализуется один из важнейших принципов педагогики казачества – *открытость и сотрудничество*. На практике этот принцип означает, что педагогическая система открыта для постоянного обновления новым содержанием, она объективно нацелена на выход за рамки узкого учебно-воспитательного процесса школы и нацелена на включение в свою воспитательную сферу окружающего социального

пространства. Открытость дает возможность для сотрудничества индивидуальных и коллективных субъектов педагогического образования с другими организациями и лицами, заинтересованными в его модернизации и развитии. Таким образом, в современной педагогике казачества создаются условия для образования культуросообразных сред воспитания, в которых раскрывается поле выборов культурных идеалов-образцов и смыслов жизни. Такие среды в педагогике казачества традиционно объединены в общее воспитательное пространство казачьей культуры, в котором представлены ценности и идеалы, созданы условия для возрождения и воспроизводства культуры казачества.

В системе школьного образования воспитательное пространство в педагогике казачества может быть реализовано в культурно-историческое пространство, объединяющее воспитательные среды (краеведческую, экологическую, историко-культурную, академическую, казачью, семейную, досуговую, церковную, административную и т. д.). Духовно-воспитательный характер данного пространства определяется единой общественно значимой для всех субъектов воспитания целью возрождения и развития казачьей культуры, воспитания личности с развитым духовно-нравственным сознанием и отношением к окружающему миру. В культурных казачьих сообществах – культурно-исторических пространствах создаются полноценные условия для становления человека культуры, моделируются различные вариации концепции социокультурного воспитания – педагогики казачества, формируются современные образцы совместной жизнедеятельности учащихся и преподавателей в духовно-нравственных традициях казачьей культуры, решаются проблемы возрождения и воспроизводства феномена казачества [2].

На практике культурно-исторические пространства в системе школьного образования, реализующей педагогику казачества, создаются в форме ученических казачьих спасательных отрядов, борющихся с последствиями стихийных экологических бедствий и катастроф; студенческих поисковых историко-краеведческих групп; спортивных казачьих клубов; разновозрастных творческих экологических коллективов; участия школьников в войсковых казачьих мероприятиях, духовных и исторических памятных датах казачества и т. п.

Жизнетворческий подход ориентирует исследователей на включение учащихся в осознанное изменение собственной жизни и жизнедеятельности в культурно-историческом образовательном пространстве педагогики казачества. Он нацеливает на активное участие школьников в модернизационных преобразованиях, создание в школе *жизнетворческого историко-культурного пространства*; самостановление личности педагога, с развитым экологическим сознанием, обладающего творческой индивидуальностью, имеющего свой личностный стиль, укорененного в национальную российскую культуру, патриота своей Родины.

Жизнетворческий подход в воспитательном пространстве педагогики казачества реализуется в принципе *содружества – соборности* единства духа, мысли, воли и действий ученика (младшего) и педагога (старшего) в возрождении казачества и воспитании духовно-нравственной личности. В связи с этим воспитательное пространство педагогики казачества – это не только внешнеорганизуемая среда. В традициях казачества как субэтноса русского народа заложены стереотипы общинного, соборного мышления,

когда осуществляется общее духовное единение всех членов культурного казачьего сообщества. Это духовное пространство создаёт реальные условия совместного образа жизни, содружества-соборности учителей-старших и воспитанников-младших. В жизнетворческом подходе педагогики казачества принцип содружества-соборности способствует сочетанию традиционности системы казачьего воспитания и инновационных воспитательных пространств, отражающих социальные потребности современной воспитательной ситуации.

Таким образом, применение парадигмальных подходов педагогики казачества в процессе становления у учащихся духовно-нравственного сознания открывает широкие возможности для разрешения одного из серьёзных противоречий, возникающего в условиях современного постсоветского общества – между потребностью к осмыслению российского культурно-исторического наследия (в первую очередь дореволюционного), стремлением отыскать в нём новые смыслы, ориентиры для развития и реальными практиками маргинализации, гедонизации, вестернизации значительной части современного общества. Снятие данного противоречия возможно только путём «возрождения в новом качестве традиций нравственно-этического воспитания, на основе совместного освоения и присвоения ценностей национальной российской культуры, выработанных многими поколениями наших предков и человечеством за всю историю его существования» [1, с. 46].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бондаревская А. И. Личностно-профессиональное развитие студентов в культурно-образовательном пространстве вуза. Монография. Ростов н/Д : Булат, 2011. 168 с.

2. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям. Майкоп : ПОЛИГРАФ-ЮГ, 2012. 480 с.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК-371.132

М.В. Живогляд

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К РАБОТЕ КЛАСНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В данной статье раскрыты основные аспекты подготовки студентов педагогического вуза к работе классным руководителем. В связи с внедрением ФГОС в основной школе к подготовке будущих классных руководителей выдвигаются определенные требования, выполнение которых призвано обеспечить подготовку студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» к предстоящей деятельности в качестве классного руководителя в основной школе.

Ключевые слова: классный руководитель, воспитательная деятельность, федеральные государственные образовательные стандарты, воспитание, социализация, воспитание

В условиях реализации ФГОС в основной школе необходимым и важным аспектом является подготовка будущих учителей к работе не только в качестве учителя-предметника, но и что немаловажно, к работе в качестве классного руководителя. В настоящее время именно деятельность классного руководителя, воспитателя, тьютора в основной школе, позволяет реализовать весь спектр педагогических, социальных задач, направленных на формирование гражданина, патриота своей страны, человека современного мира со сформировавшейся системой ценностей, компетенций, ответственности не только за свою жизнь и будущее, но и за будущее своей страны, малой родины, семьи и в определенной степени за жизнь других членов социума.

Неоспорим тот факт, что именно современная система воспитания в целом должна обеспечивать формирование патриотизма, гражданской позиции, активной социальной позиции каждого человека. В современной образовательной среде все это призвана обеспечивать школа, как образовательная организация. Воспитательная система школы – сложная и многофункциональная социальная система, в которой происходит процесс социализации личности ребенка, самореализации, формирование его жизненной позиции и перспектив предстоящей жизни.

В настоящее время воспитательная система российской школы 21 века призвана выполнять социальный заказ общества, который заключается в

воспитании личности с четкой гражданской позицией, личности с развитым чувством патриотизма, осознающей ответственность перед своими близкими и родными, семьей, своей родиной, обществом, отечеством, государством.

Классный руководитель по своему функционалу является не только менеджером воспитательного процесса в конкретном классе, но и прежде всего активным субъектом воспитательной системы школы, транслятором ведущих идей воспитания и социализации личности ребенка, лежащих в основе всех нормативно-правовых актов, как международного уровня, так и федерального и регионального. Именно классному руководителю на практике приходится реализовывать аспекты нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность всей системы образования: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные целевые программы развития образования, ФГОС, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [4], Программы воспитания и социализации обучающихся на ступени ОО и др.

В связи с этими важными направлениями деятельности классного руководителя в современной школе подготовка студентов-бакалавров (по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование»), как будущих учителей, классных руководителей, воспитателей должна осуществляться не только в рамках основной образовательной программы, но и более углубленно при изучении дисциплин педагогического цикла, дисциплин по выбору, призванных сформировать компетенции (ПК и ОПК), необходимые будущим классным руководителям для осуществления основных направлений воспитательной работы, а также при прохождении студентами всех видов практик от учебной (психолого-педагогической) до преддипломной.

Необходимо отметить, что изучение студентами-бакалаврами дисциплины Педагогика и дисциплин по выбору, таких как: «БЗ.В.ДВ.5.1» дисциплина по выбору – 5: «Организация взаимодействия классного руководителя с детским коллективом, родителями и социальной средой» тесно сопряжено с прохождением студентами педагогических практик, в ходе которых студенты не только выполняют практико-ориентированные задания, но и на практике реализуют основные направления деятельности классного руководителя, решают основные задачи воспитания. К этим задачам в первую очередь необходимо отнести формирование гражданской ответственности и правового самосознания; формирование толерантности в условиях поликультурной, полиэтнической образовательной среды; развитие духовности, культуры, инициативности, самостоятельности; формирование способности учащихся к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Важными на наш взгляд задачами в процессе профессиональной подготовки будущих классных руководителей являются:

- 1) ознакомление студентов с основными теориями и технологиями деятельности и взаимодействия классного руководителя в образовательных организациях;
- 2) формирование у студентов теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы в качестве классного руководителя в образовательных организациях;
- 3) формирование у студентов умений осуществлять отбор форм и методов воспитания, организации и взаимодействия учебно-воспитательного

процесса в образовательных организациях в соответствии с целями и задачами воспитательной системы, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников, их интересами и потребностями;

4) приобретение студентами умений и навыков планирования и проектирования воспитательной работы в классе, группе с учащимися различного типа;

5) формирование у студентов навыков свободно ориентироваться в сложных повседневных ситуациях взаимодействия в условиях образовательных организаций;

6) развитие коммуникативные, организаторские, креативные, проективные способности студентов, профессионально-значимые качества личности классных руководителей;

7) повышение интерес студентов-бакалавров к будущей профессии;

8) использование в работе классного руководителя творческий подход;

9) формирование умения находить контакт с различными категориями обучающихся (воспитанников) и их родителей в условиях работы в различного типа образовательных организаций;

10) расширение профессионально-педагогического кругозора; приобщение студентов к комплексу знаний и умений, обеспечивающих успешность организации воспитательной деятельности в качестве классного руководителя;

11) ознакомление с содержанием и особенностями деятельности классного руководителя в современных условиях;

12) накопление студентами методического материала для практического осуществления функций классного руководителя в школе в период предстоящей педагогической практики, а также будущей профессиональной деятельности;

13) формирование у студентов собственной профессиональной позиции, а также накопление опыта ее выражения в процессе «проигрывания» педагогических ситуаций, взаимодействия, собственного проектирования возможных ситуаций, а также необходимости аргументировать свой выбор;

14) содержательными и операционными средствами содействовать формированию у студентов приверженности гуманистическим ценностям образования и собственной жизни.

**В результате изучения дисциплины студент должен
знать:**

- содержание деятельности, взаимодействия и роль личности классного руководителя в истории отечественного образования;

- задачи и содержание работы классного руководителя в современных условиях; требования к целеполаганию и планированию деятельности классного руководителя;

- направления работы классного руководителя с детьми;

- роль педагогической диагностики в работе классного руководителя;

- методы изучения учащихся и классного коллектива;

- основы организации ученического самоуправления;

- технологии организации групповой деятельности и взаимодействия учащихся;

- основы методики организации общеобразовательных и этических бесед; основы организации и проведения диспутов, различные формы и методы взаимодействия;

- основы работы классного руководителя по профессиональной ориентации школьников;
- направления и формы деятельности и взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся;
- направления и формы взаимодействия классного руководителя теоретические аспекты процесса воспитания, организации воспитательной деятельности в образовательных организациях;
- особенности возраста воспитанников, учёт их интересов, потребностей;
- современные технологии воспитания, оздоровления, взаимодействия и организации воспитательной и внеклассной деятельности учащихся и воспитанников;
- сущность и специфику воспитательной работы в условиях образовательных организаций с детьми и подростками;
- сущность личностного ориентированного подхода к детям в условиях учебно-воспитательной и внеклассной деятельности;
- содержание, формы и методы взаимодействия в воспитательной работе с детьми и подростками, родителями и социальной средой в образовательных организациях;

уметь:

- планировать воспитательную работу и организацию учебно-воспитательного процесса в различного типа образовательных организациях;
- организовывать различные виды взаимодействия, творческих дел воспитательного характера в условиях образовательных организаций;
- творчески решать конкретные воспитательные задачи;
- устанавливать педагогически целесообразный стиль отношений с детьми различного возраста, с родителями и общественностью координировать их деятельность.

владеть:

- основами воспитательных технологий взаимодействия и технологией КТД;
- аргументировано выдвигать конкретные воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей подростков и педагогического коллектива;
- диагностическими методами, необходимыми для анализа педагогического процесса в образовательных организациях, его планирования и прогнозирования;
- навыками организации досуга и воспитательных мероприятий с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей.

Необходимо также отметить, что в настоящее время наметились тенденции повышения статуса классного руководителя, что в свою очередь ведет к осознанию значимости его деятельности и признанию важности выполнения классным руководителем его основных функций: воспитания и социализации школьников. Школа, являясь основным институтом социализации и формирования личности гражданина российского общества, призвана сформировать образовательную среду, в которой каждое структурное звено – класс формирует свою неповторимую среду, способствующую развитию личности каждого ребенка. И, безусловно, содержание деятельности классного руководителя должно способствовать этому процессу. Классный руководитель осуществляет основные принципы государственной политики

и правового регулирования отношений в сфере образования такие, как: гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования и др. [7, С. 6].

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов в школе внесло свои коррективы не только в деятельность классных руководителей, но, что важно в процесс подготовки будущих учителей, классных руководителей – нынешних студентов-бакалавров [6].

Практика нашего вуза показывает, что студенты 2-3-4-х курсов активно включаются в процесс проектирования своей предстоящей педагогической деятельности в качестве классного руководителя. Многие студенты имеют возможность взаимодействовать с классными руководителями на совместных семинарах, мастер-классах, подготовленных ЦРО (Центром Развития Образования) и ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». Проекты студентов, подготовленные на Всероссийские и Международные конкурсы, по реализации основных направлений деятельности классного руководителя, проектированию содержания воспитательной работы в рамках реализации ФГОС в современной школе, направлены, прежде всего, на предстоящую деятельность студентов-бакалавров в качестве классных руководителей, воспитателей. Это, в свою очередь, позволяет констатировать, что при подготовке студентов к реализации ФГОС решаются задачи по кадровому обеспечению, организации процесса воспитания в современной школе, нормативно-правовому обеспечению и методическому сопровождению организации воспитательного процесса в школе, классе.

Решению задач по подготовке студентов-бакалавров к работе классного руководителя будет способствовать целостная система подготовки: изучение и анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих основные направления деятельности и содержание работы классного руководителя в условиях реализации ФГОС; проектирование предстоящей педагогической деятельности с учетом ФГОС; мониторинг готовности будущих учителей к деятельности классного руководителя; помощь в методическом сопровождении в рамках педагогической, профессиональной подготовки; оказание консультационной помощи будущим классным руководителям; участие в конкурсах, мастер-классах, круглых столах, конференциях по проблеме реализации ФГОС в деятельности классного руководителя; рефлексивная диагностика готовности студентов к воспитательной работе в рамках реализации ФГОС.

Организованная таким образом профессиональная подготовка студентов-бакалавров будет способствовать оптимизации процесса подготовки будущих классных руководителей, воспитателей к работе по реализации федеральных государственных образовательных стандартов основной образовательной программы (ФГОС ООО), концепции воспитания и социализации обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов. СПб. : Питер, 2011. 304 с.
2. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие. М. : Академия, 2012. 288 с.

3. Ефремов О. Ю. Педагогика. Учебное пособие. СПб. : Питер, 2010. 352 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие. М. : Академия, 2012. 192 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты и примерные основные общеобразовательные программы (ФГОС и ПООП).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Омега-Л, 2014. 135 с. (Законы Российской Федерации).

УДК-37

А.А. Костенко, А.А. Терсакова

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье говорится о том, что образование должно учитывать все происходящие изменения, меняя соответственно свою структуру, т. е. не быть закрытой, инертной системой, осваивать новые технологии. Проводником инновационной деятельности в образовании и воспитании выступает преподаватель. Именно от него зависит успех внедряемых инноваций, конструктивное преодоление трудностей, встречающихся в практической деятельности.

Ключевые слова: образование, профессиональное становление, личностный рост, личность, социализация, инновационная деятельность, активные методы обучения, обучение, личностно-профессиональное развитие.

Анализ современного состояния образовательных систем (Кларин М.В., Бим-Бад Б.М., Бондаревская Е.В., Краевский В.В., Кон И.С., Кульневич С.В., Нечаев В.Я. и др.) определил новые тактические и стратегические линии образования в контексте социализации. Современное образование, ориентированное на гуманистические цели, выступает процессом и результатом, фактором и средством социализации человека. Изменение системы ценностей в обществе, и в образовании как его социальном институте явилось побудительной силой необходимости прогнозирования и проектирования образовательного процесса в целом и его составляющих – ступень, масштаб, профиль и др. (С.И. Архангельский, А.А. Греков, Л.В. Левчук, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Обновление системы профессионального педагогического образования привело к поиску и внедрению в образовательный процесс инновационных моделей деятельности учебных заведений, личностных и профессионально-развивающих педагогических технологий, работающих на формирование профессионала нового типа. В педагогическом образовании пристальное

внимание необходимо уделять не только профессиональному становлению студента, но и его личностно-профессиональному развитию. Личностно-развивающее взаимодействие субъектов образовательного процесса позволяет создать эффективные условия для процесса человекообразования, для среды, стимулирующей саморазвитие личности, обеспечивающей эмоционально-психологический комфорт.

В процессе теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены основные направления работы ученых в области социально-педагогической подготовки кадров:

- увеличение общего аспекта общения в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения (Кондратьева С.В., Добрович А.Б., Леонтьев А.А., Кан-Калик В.А., А.С. Золотнякова, Мудрик А.В. и др.);
- проблема педагогической готовности студента как специалиста будущей профессиональной деятельности (Т.Н. Щербакова, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, А.И. Щербаков и др.);
- развитие методов активного и пассивного социального обучения;
- становление, формирование личностной педагогической позиции (Т.Г. Галактионова, С.В. Кульневич);
- использование в процессе педагогического взаимодействия личностно-развивающих стратегий и тактик (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов);
- внедрение личностно-ориентированных технологий обучения (Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин);
- совершенствование системы организации педагогической практики в период обучения в вузе (А.В. Антонова, О.В. Драгунова, Л.В. Поздняк, Л.П. Ступникова и др.);
- развитие научных умений у студентов (Н.П. Меньшикова).

Социализация и гуманизация образования обозначили приоритетные направления как в развитии личности, так и в развитии системы многоуровневого непрерывного образования, включающей и такую образовательную единицу (структуру) как педагогическое училище. Гуманистические психологи рассматривают обучение как, направленный на учащегося как центральную фигуру этого обучения. Трудность решения проблем гуманизации заключается в том, что педагогическое образование находится только в стадии поиска решения конкретных проблем, возникающих в рамках новой – личностно-ориентированной – парадигмы. Образование, как институт социализации, только накапливает новый опыт, требующий своего дальнейшего личностно-профессионального развития, осмысления и внедрения.

Образование должно учитывать все происходящие изменения, меняя соответственно свою структуру, то есть не быть закрытой, инертной системой, осваивать новые технологии. Проводником инновационной деятельности в образовании и воспитании выступает преподаватель. Именно от него зависит успех внедряемых инноваций, конструктивное преодоление трудностей, встречающихся в практической деятельности.

В современной образовательной практике и настоящее время наблюдается консерватизм профессионального мышления многих педагогов, что затрудняет инновационной деятельности и технологий в образовательный процесс учреждений. Личностная ориентация зачастую остается лишь позицией, т. е. фактическое функционирование государственных образовательных

учреждений не ориентировано на реализацию личностного потенциала человека, его свободное самоопределение. Необходимо создать инновационное образовательное пространство, где личность сможет реализовать значимость собственного «Я» и обрести осознание значимости других людей. Однако эффективность личности не является спонтанным новообразованием, она имеет пространство своего предбытия как в субъектах, осуществляющих образовательный процесс, так и в предметно-развивающей среде (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) [5, 7].

Реализация технологии и модели личностно-ориентированного образовательного пространства педагогического вуза, основанной на идеях гуманизации, непрерывности, интеграции, регионализации, культуросообразности и персонализации предполагает такие направления работы, как:

1) переориентация позиций педагога и студента с субъект-объектных на субъект-субъектные, с репродуктивных на рефлексивно-творческие, с воспринимающих на активнодействующие;

2) внедрение личностно-развивающих технологий;

3) личностная и профессиональная готовность педагога к осуществлению субъект-субъектных отношений;

4) повышение общей и профессиональной культуры педагогов и обучающихся;

5) личностная готовность педагогов и обучающихся к восприятию идей личностно-ориентированного образования;

6) реализация феномена отраженной субъектности в образовательной процессе [5].

В числе значимых задач и направлений деятельности негосударственных университетов названы повышение общей культуры будущих специалистов, организация социокультурного пространства, в котором осуществляется образование и развитие студентов. Назван также диапазон разнообразных образовательных услуг, которые заметно теснят привычные виды деятельности, связанные с традиционной подготовкой специалистов государственных вузов.

Наряду с научным и культуросообразным, необходимо развитие творческого потенциала человека. Необходимы изменения содержания профессионального образования посредством усиления абстрактных, теоретических, проектных компонентов общетехнических знаний, цикла общенаучных дисциплин, обобщенно и адекватно отражающих фундаментальные идеи, логику и структуру изучаемых наук современных позиций.

В рамках прикладных аспекта психолого-педагогической службы предлагается развертывание деятельности, направленной на методическое обеспечение учебной и социально-воспитательной работы вуза: создание концепции университета (включая социально-воспитательный аспект); включение в учебные планы и программы авторских элементов; создание методических и учебных пособий, отражающих этнический, ментальный и региональный компоненты; разработка тестовых заданий для проверки и самопроверки качества знаний.

В рамках указанных преобразований важным направлением становится структурно-содержательная перестройка учебных курсов вузов на основе сочетания специально-научных и дидактических целей, поднимающих их статус до уровня фундаментальных.

Особое внимание и деятельностная переориентация в процессе психологической подготовки требуются той части студентов, которая имеет тенденцию к авторитарному стилю управления, ригидному воспроизведению поведенческих стереотипов в напряженных ситуациях. В процессе психологической подготовки целесообразно обучение студентов планированию предстоящей деятельности с учетом ее реальной единой мотивации, относительной значимости отдельных мотивов и с прогнозированием возможных деформаций деятельности за счет изменения мотивационно-целевых отношений в процессе ее реализации».

Проблемы эффективности психолого-педагогической подготовки студентов связаны с тем, что будущий специалист вначале овладевает теоретическими знаниями и лишь затем имеет возможность применить их на практике.

Сопоставительный анализ теоретических исследований и практики дает возможность выделить проблемы преподавания психологической наука для не психологов: 1) установление связи преподавания психологической наука с потребностями сегодняшнего и завтрашнего дня и требованиями современной педагогической деятельности; 2) качественное совершенствование программ; 3) психология должна дать выпускнику педагогического вуза средства и методы улучшения работы с детьми (Бодалев А.А.); 4) психология стала необходимым элементом современного мировоззрения (Крылов А.А.). «Преподавание психологической наука для не психологов должно вестись в контексте соответствующих прикладных проблем, обеспечивая студентов знанием методов их решения»; 5) содержание курсов психологической наука должно быть ориентировано на те виды деятельности, которыми будет заниматься выпускник.

«Анализ особенностей активных методов обучения и их основных механизмов дает возможность утверждать, что эти методы в профессиональной подготовке педагогов позволяют: усвоить эталоны оптимального поведения в типичных ситуациях профессионального общения, что позволяет успешно реализовать свои индивидуально-личностные возможности для решения конкретных профессиональных задач, развивать свои социально-перцептивные, коммуникативные и интерактивные способности, изменять направленность личности и тем самым повышать компетентность в профессиональном общении, проводить как групповые, так и индивидуальные занятия, в зависимости от психологических особенностей конкретного человека и задач профессиональной подготовки педагогов» (Гришечко О.С.).

Как указывают ведущие психологи (Щербаков А.И., Петровский А.В., Кузьмина Н.В., Орлов А.Б.), необходимо привести в соответствие статус психологической наука как учебного предмета в вузах с характером психологических понятий, со спецификой творческого мышления будущего специалиста, включающего оперирование ими, и, прежде всего, с функциями, которые выполняет психологическое знание в решении профессиональных проблем. Перестройка преподавания в педагогическом вузе требует тщательного изучения вопросов психологической наука и методики преподавания психологической наука [1, 6, 7].

В современной зарубежной практике разработаны и широко используются разнообразные развивающие программы для обучающихся. В настоящее время в нашей стране они осваиваются и во многих случаях успешно адаптируются. В число методов активно применяемых отечественными

педагогами-психологами можно включить модель: дискуссии, ролевые, деловые игры, психотехнические упражнения, мозговой штурм, арттерапевтические методы, тренинги (личностного роста, социально-психологический тренинг, элементы психодрамы, песочной терапии и др. Вместе с тем быстрое овладение многими технологиями просто невозможно, и возникает опасность поверхностного и собирательного подхода к их освоению. Преодолеть сложившиеся противоречия позволяет ориентация на профессионально разработанные отечественные программы

Технология и модель личностно-профессионального развития личности следует основному принципу: развитие есть там, где есть противоречие. Противоречия могут возникать как вследствие изменений, происходящих в объективных пространствах (организм, поведение, внешние события жизни, так и вследствие преобразований внутриличностного смыслового пространства.

В приложении к процессу профессионализации именно эта технология и модель может служить объяснительной схемой, позволяющей дифференцировать профессионализации, ассоциирующуюся с развитием личности, и профессионализацию, выступающую препятствием для ее личностно-профессионального развития.

Анализ технологии и модели создает возможность выделения нескольких основных типов противоречий, которые следует иметь в виду при работе с конкретными случаями.

1. К первому типу отнесем противоречие (его также можно охарактеризовать как центральное), возникающее в смысловом пространстве личности, между актуализирующимся в индивидуальном сознании верхним уровнем развития личности профессионала и Образом-Я.

Образ-Я является ядром личности и, соответственно, вершиной смысловой иерархии. Его структура при нормально протекающей рефлексии должна отражать структуру личности (структуру пространства смыслов) структурные особенности пространства организмических характеристик, структуру поведения и структурную организацию жизненного пространства личности (событий и ситуаций среды). Эталон личности профессионала, становясь целью личностно-профессионального развития личности, ее новой идентичностью, постепенно занимает место на вершине смысловой иерархии, подчиняет своим структурно-содержательным анализом как структуру смыслового пространства личности, так и перечисленные три пространства объективных явлений. Сложившаяся система поведения, система событий жизненного пространства (его различные подсистемы: организация времени, система межличностных отношений и пр.), мотивационно-потребностная (отношенческая) система, в которой проецируются организмические характеристики, в большей или меньшей мере соответствуют принятому в качестве цели самолично-профессионального развития и новой идентичности эталону личности. Сами особенности, содержательные характеристики эталона, под влиянием уже сложившихся органичных для личности объективных пространств ее жизнедеятельности, естественно, могут претерпевать изменения, сближающие его как с Образом-Я, так и с особенностями этих пространств.

2. Второй тип противоречия, который следует выделить как значимый в процессе профессионального роста, соотносимого с личностным развитием, – это противоречие между Образом-Я и реальными, проявляющимися в поведении и во внешней картине отношений характеристиками личности.

3. Третий тип противоречия возникает между потребностями личности и их обозначением в сознании через элементы системы культурных знаков и паттерны поведения.

4. Четвертый тип – противоречие между сформулированными сообществом ожиданиями качеств личности профессионала (социальный стереотип) и сформировавшимся в сознании личности индивидуализированным эталоном.

5. Пятый тип – противоречие между реальными требованиями профессии к качествам формирующегося профессионала и декларируемыми сообществом ожиданиями [6].

Обозначенное через перечень противоречий предметное пространство исследовалось с привлечением развернутого блока методических процедур.

В ходе активной включенности в работу по специальности деятельностное пространство личности структурируется в соответствии с выполняемыми профессиональными задачами. В процессе необходимо повторяемых, регламентированных профессий, деятельностных актов структура активности и формы реагирования индивида уподобляются (даже при отсутствии увлеченности делом) структуре реакций, ожидаемых от субъекта профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Бодалев А. А. Психология о личности. М., 1988.
3. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994.
4. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д, 2005.
5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 2010.
7. Рябикина З. И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар, 1995. 170 с.

ПРЕДСТАВЛЯЕМ ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ – ФАКУЛЬТЕТ ТЕХНОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ И ДИЗАЙНА

УДК-378

Р.А. Галустов

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ И ДИЗАЙНА И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье представлены результаты изучения опыта определения стратегических направлений развития высшего образования на уровне факультета, вуза и анализа проектирования модели подготовки специалистов на ФТЭиД в соответствии с требованиями образовательных стандартов и критериями качества высшего образования.

Ключевые слова: эффективность, качество, высшее образование, технологии, деятельность.

В настоящее время главным показателем эффективности деятельности вуза и залогом сохранения его самостоятельности по-прежнему является достижение пороговых значений критериев эффективности. Они зафиксированы в «Программе стратегического развития и оптимизации деятельности АГПУ» и в аналогичной программе факультета технологии, экономики и дизайна.

В настоящее время факультет относится к числу динамично развивающихся подразделений университета. За последнее время сформирован квалифицированный профессорско-преподавательский состав, открываются новые направления подготовки бакалавров и магистров, развиваются научные школы и направления в рамках и вне рамок научных школ; отрабатываются технологии внедрения в учебный процесс инновационных подходов; сформирована система воспитательной работы со студентами.

Общий контингент студентов по очной форме обучения 410 человек, в том числе магистрантов 18 человек. На бюджетной основе обучается 221 студент, договорников 189 человек. По заочной форме обучения контингент студентов составляет 1 123 человека, в том числе, магистрантов 98 человек. На бюджетной основе обучается 220 студентов, договорников 805 человек. На очно-заочной форме обучается 17 человек (по договору). Таким образом, всего на факультете обучается 1 533 студента.

На факультетских кафедрах работают 33 преподавателя: на кафедре технологии и дизайна 17 преподавателей, из них 1 доктор наук и 12 кандидатов, острепененность 76,5 %; на кафедре экономики и управления 16 человек (2 доктора наук и 11 кандидатов), острепененность – 81,3 %.

Кадровый вопрос находится в центре внимания на факультете, неоднократно на заседаниях Ученого совета факультета обсуждалась проблема

привлечения для работы на кафедре технологии и дизайна и кафедре экономики и управления, а также направления в целевую аспирантуру выпускников и молодых преподавателей.

На факультете технологии, экономики и дизайна работают высококвалифицированный профессорско-преподавательский коллектив двух факультетских (кафедра технологии и дизайна – зав. кафедрой профессор Глухов В.С., кафедра экономики и управления – зав. кафедрой доцент Вандина О.Г.) и 9 междууниверситетских кафедр, из них 3 кафедры являются выпускающими.

На факультете созданы научные школы, студенческие проблемные группы, три НОЦ:

- «Профессионал» – руководитель проф. Зеленко Н.В.;
- «Интоника» – руководитель проф. Глухов В.С.;
- «Экономика и управление» – руководитель проф. Вандина О.Г.

Усилия ППС факультета сосредоточены на научных исследованиях по профильным вузу направлениям в рамках фундаментальных, прикладных тем НИР. Создан студенческий конструкторско-технологический научный центр.

Успешно идет подготовка научных изданий. В научно-исследовательский процесс активно вовлечены студенты, магистранты, аспиранты. Они участвуют в кружках, проблемных группах, конференциях разного ранга, научных школах кафедр.

В рамках НОЦ успешно реализуются дополнительные образовательные услуги: повышение квалификации учителей технологии, БЖД, дизайна и ИЗО. Осуществляется обучение школьников, студентов по программам, связанным с использованием современных информационных технологий, проводится обучение по программам 1С-бухгалтерия, организованы курсы по менеджменту и управлению персоналом организаций. Проводятся методические семинары для учителей школ.

Преподаватели факультета продолжают активно участвовать в конференциях различного уровня и публиковать результаты своих исследований.

На факультете действуют две Научно-исследовательских лаборатории:

- под руководством проф. Зеленко Н.В. «Проектирование методических инноваций в системе общего и профессионально-педагогического образования» в ее рамках осуществляется подготовка монографий, научных статей, подготовка и проведение конференций, сотрудничество с общеобразовательными учреждениями, руководство аспирантами и студентами;
- под руководством проф. Глухова В.С. – «Современные прикладные информационно-коммуникационные образовательные технологии». В ее рамках активно внедряется электронное обучение на факультете.

Можно отметить положительную динамику в количестве статей в журналах, входящих в перечень ВАК, и количестве монографий.

Одним из направлений методической работы преподавателей является развитие и совершенствование информационных образовательных технологий и внедрение их в учебный процесс. Разработка электронных программных продуктов и регистрация их в ОФЕРНиО и ФГНУ Информрегистрентре носят постоянный характер.

На факультете продолжается систематическое взаимодействие с учреждениями образования.

Указанные выше направления нашей деятельности нашли свое отражение в Программе стратегического развития и оптимизации деятельности факультета.

Рассмотрим более подробно ситуацию по выполнению показателей Детализированного плана стратегического развития за 2015 год.

В рамках данного направления наши усилия были сконцентрированы на следующем показателе: «Средний балл единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) студентов, принятых по результатам ЕГЭ на обучение по очной форме по программам подготовки бакалавров за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации и полной стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами». В детализированном плане данный показатель на 2015 год был заявлен на уровне не ниже 60.

2015 год	Средний – 61,105	Педагогическое образование (Биология) – 60,19 Профессиональное обучение (по отраслям) Строительство – 61,13 Педагогическое образование (экономика и право) – 65,77 Педагогическое образование (технология и безопасность жизнедеятельности) – 57,33
-------------	-------------------------	---

Достичь желаемого уровня знаний абитуриентов на факультете удалось с помощью следующих мероприятий:

1. Проведение тематических олимпиад с участием выпускников школ с целью выявления одаренных детей: муниципальный и региональный этап олимпиады по технологии.

2. Проведение всероссийской научно-практической конференции с Международным участием «Образовательная робототехника в научно-техническом творчестве школьников и студенческой молодежи: опыт, проблемы, перспективы».

Можно выделить основные виды профориентационной работы на факультете:

- беседы с учащимися школ, техникумов;
- встречи с родителями учащихся на родительских собраниях;
- студенты в период прохождения педпрактики проводят мероприятия о нашем вузе, факультете;
- проведение конкурсов-фестивалей по творческим дизайн-проектам «Юный дизайнер Кубани» и научно-технического творчества детей и молодежи Кубани по мехатронике и робототехнике;
- участие в образовательных форумах «Создай себя сам» Краснодарского края;
- участие в олимпиаде школьников по образовательной робототехнике;
- участие в соревнованиях молодых исследователей «Шаг в будущее» в Южном федеральном округе Российской Федерации;
- участие в конкурсе научных проектов школьников в рамках XIV краевой научно-практической конференции «Эврика» Малой академии наук учащихся Кубани;

- участие в зональных, региональных и заключительных этапах Всероссийской олимпиаде школьников по технологии и др. мероприятиях.

На кафедре технологии и дизайна работают «Малая техническая академия школьников» по тем темам (Интеллектуальная робототехника, Декоративная живопись, Умелые руки).

На кафедре экономики работают «Бизнес-академия для школьников», «Летняя школа личностного роста и профессионального самоопределения».

Кафедрой экономики и управления заключены договора со школами г. Армавира и края: на проведение элективных учебных курсов по экономическим дисциплинам преподавателями кафедры экономики и управления.

Также и в программе оптимизации и стратегического развития факультета нашли отражение:

- использование инновационных технологий в профориентационной работе;

- расширение сотрудничества с образовательными организациями на основе заключенных договоров (особенно с учреждениями СПО);

- лицензирование новых образовательных программ (экономическая безопасность, государственное и муниципальное управление);

- переработка имеющихся образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с модернизированными ФГОС ВО 3+ в целях привлечения абитуриентов на места в рамках КЦП и по договорам об оказании платных образовательных услуг;

- разработка новых программ магистратуры в рамках аккредитованных направлений по запросам работодателей (государственный контроль и аудит);

- включение в образовательные программы новых образовательных модулей, соответствующих требованиям работодателей и положениям профессионального стандарта педагога.

На сегодняшний день, как показывает проведенный анализ, несмотря на достаточно благополучное выполнение в 2015 году плана набора в рамках КЦП факультет имеет проблему снижения объема набора на места по договорам об оказании платных образовательных услуг.

Говоря о показателях в рамках образовательной деятельности, нельзя не отметить актуальность адресной работы с абитуриентами и их родителями. Результаты такой деятельности, если она проводится с максимальной эффективностью, позволяет повысить качественные показатели набора в любых условиях (КВН в Высшей лиге!).

В рамках данного направления наши усилия были сконцентрированы на следующем показателе: «Объем НИОКР в расчете на одного НПП, работающего на факультете в тыс. руб.».

В детализированном плане данный показатель на 2015 г. был заявлен на уровне не ниже 70,0 тысяч рублей на одного ППС.

Доходы факультета из всех источников в 2015 году были (в тыс. руб.)

- Кафедра экономики и управления: 1 млн 356 тыс. 400 руб.

- Кафедра технологии и дизайна: 849 тыс. 600 руб.

Общий объем на единицу ППС:

- по кафедре экономики и управления 96,8 тыс. руб.

- по кафедре технологии и дизайна 49,9 тыс. руб.

В результате общий объем НИОКР в расчете на одного ППС составил 71,1 тыс. руб.

Повысить данный показатель нам удалось с помощью следующих мероприятий, проводимых на факультете в течение всего года:

1) активная деятельность ППС в рамках НОЦ «Профессионал», «Интоника» и «Экономика и управление», где постоянно проводятся кратковременные курсы повышения квалификации для учителей и педагогов дополнительного образования, а также управленческого аппарата госучреждений г. Армавира и районов;

2) участие в грантах РГНФ.

Преподаватели кафедр факультета сотрудничают с другими кафедрами при проведении научно-исследовательских работ по договору с заказчиком, что также способствует привлечению средств. Такая внутривузовская кооперация является образцом сотрудничества, когда различные направления НИР не конкурируют между собой, а за счет высокой специализации дополняют друг друга, повышая эффективность исследований в рамках всего вуза.

Точка стратегического роста: удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по ООП ВПО, в общем числе студентов (приведенный контингент). Не менее 1 % (4 студента составляют 1,6 % – 2 из Узбекистана, 2 – из Таджикистана)

В отчетном году отмечено увеличение числа научных контактов с зарубежными вузами, о чем свидетельствуют публикации в международных научных журналах и, как следствие, увеличение индекса цитирования.

Кафедрой экономики и управления была проведена V Международная очная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы экономического развития современной России».

Кафедрой технологии и дизайна проведена IX Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы технологической подготовки студентов и школьников: инновационная направленность, техническое и художественное творчество, основы предпринимательства, безопасность жизнедеятельности», 16 октября 2015 г. Армавир, АГПА.

Проф. Зеленко Н.В. участвовала в международной конференции «Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации», которая состоялась в г. Мозырь, Беларусь 03 ноября 2015 г.

Ст. пр. Болдырева Л.М. принимала участие в Международной творческой онлайн конференции «Рукоделие для детей от А до Я» 15.06–27.06.2015 г. г. Варна, Болгария.

Ст. пр. Болдырева Л.М., Баева Л.В. принимали участие в XVII Международном фестивале дизайна, декоративно-прикладного искусства и народно-художественных промыслов на Кавказских Минеральных Водах «ФЕРОДИЗ'15» г. Железноводск 2015 г.

В рамках *воспитательной работы и реализации молодежной политики* наши усилия были сконцентрированы на следующих мероприятиях.

Мероприятие 1. Совершенствование работы казачьего студенческого спасательного отряда.

Мероприятие 2. Развитие волонтерского движения.

Мероприятие 3. Формирование студенческих объединений на факультете.

Точка стратегического роста: Разработка и реализация проектов (по казачьим отрядам), которые будут подаваться на конкурсы поддержки Минобрнауки и Росмолодежи.

На факультете проводится планомерная работа по содействию трудоустройству сопровождение после окончания обучения в вузе.

Постоянно проводится мониторинг трудоустройства выпускников. Создан центр развития карьеры.

Каждый год на факультете сведения о наличии вакантных мест в образовательных учреждениях Краснодарского края с возможностью трудоустройства помещаются на досках объявления для всеобщего обозрения.

В результате проводимой работы в 2014-2015 годах выпускники факультета не обращались в службу занятости для содействия в трудоустройстве в течение первого года после окончания обучения в вузе.

По предварительным данным, мы смогли усилить мотивацию студентов и даже значительно улучшили свои результаты в сравнении с прошлым годом. Так, на сегодняшний день заключили договоры о целевом обучении с 69 студентами факультета.

На кафедре экономики и управления в 2015 году защищены 1 кандидатская диссертация Богдановым А.С. «Формирование налоговой политики региона с целью обеспечения его экономической безопасности» и диссертация «Домохозяйства в системе экономических субъектов России» Бондаренко И.А. на степень доктора экономических наук.

Над диссертациями по специальности 13.00.01 работает Данильянц Э.И. и по специальности 13.00.08 работают Прохорова Е.А., Болдырева Л.М.; над докторскими диссертациями по экономике на базе ФГБОУ ВО КубГАУ работают доценты кафедры Пшмахова М.И. и Кирова Т.А., Зеленко Г.Н., Дикой А.А., Дикая И.В. по кафедре технологии и дизайна.

Сегодня коллектив факультета ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности и роста успеваемости обучающихся.

За последние годы, благодаря поддержке ректората существенно улучшилась материально-техническая база. Приобретено необходимое современное оборудование для проведения лабораторных и практических работ, закуплены современные компьютеры, легио-конструкторы.

Студенты имеют возможность пользоваться услугами электронной библиотеки, работать в сети INTERNET. Информационные технологии обучения активно применяются преподавателями кафедр факультета на занятиях.

Основными направлениями работы, направленными на совершенствование профессиональной подготовки специалистов факультета в текущем учебном году, будут:

1) лицензирование новых образовательных программ в целях привлечения абитуриентов в рамках приемной кампании 2016 г. (экономическая безопасность, государственное и муниципальное управление);

2) активное внедрение в учебный процесс компьютерных технологий и совершенствование учебного оборудования лабораторий, разработка мультимедийной поддержки дисциплин, подготовка пособий;

3) модернизация подготовки учителя на базе компетентностного и технологического подходов, совершенствование процесса обучения в связи с новыми ФГОС и профессиональным стандартом педагога;

4) совершенствование работы с будущими абитуриентами;

5) работа НИОКР в рамках НОЦ;

б) разработка магистерской программы «Безопасность жизнедеятельности в социальных системах»;

7) продолжение практики сотрудничества с образовательными организациями по вопросам целевой подготовки, осуществление комплекса мер по заключению договоров целевого обучения.

№	Наименование показателя	Пороговое значение, обозначенное в Детализированном плане факультета на 2015 год	Значение показателя	Относительное изменение
1	Образовательная деятельность (средний балл ЕГЭ)	60	61,1	+1,1 %
2	Научно-исследовательская деятельность (тыс. руб.)	70	71,1	+1,1 %
3	Международная деятельность	1 %	1,6 %	+0,6 %
4	Финансово-экономическая деятельность	1536 тыс. руб.	1 930 тыс. руб.	+4 000 тыс. руб.

В дальнейшем, коллектив факультета нацелен только на развитие. Мы смотрим вперед и надеемся на лучшее.

УДК-37.013:378.096

А.Р. Петросян

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ И ДИЗАЙНА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье освещен опыт многовекторной содержательной воспитательной работы на факультете ТЭиД, проанализированы этапы целеполагания, диагностики, прогнозирования и планирования воспитательной работы со студентами, обучающимися по нескольким направлениям подготовки.

Ключевые слова: студент вуза, воспитание, технология воспитания, план воспитательной работы.

Воспитание как целенаправленный процесс социализации личности является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса на факультете технологии, экономики и дизайна Армавирского государственного педагогического университета.

Реализация общей цели воспитательной работы осуществляется путем решения вытекающих из нее интегрированных основных задач воспитания. Для этого необходима организация системы воспитательной работы, позволяющей решать задачи комплексно, систематически и одновременно.

Реализация воспитательной работы позволяет факультету вооружить студентов профессиональными знаниями, умениями и навыками, сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных компетенций, характеризующих социальный портрет будущего бакалавра и магистра: коммуникативная культура, умение работать в команде, толерантность, стремление к самопознанию и саморазвитию, законопослушное поведение, высокая профессиональная ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам, гибкость и креативность мышления, умение представлять свои профессиональные и личностные качества.

Наиболее актуальными общими задачами воспитательной работы являются:

1) научное обоснование существующих методик, поиск и внедрение новых технологий, форм и методов воспитательной деятельности;

2) формирование полноценной социально-педагогической воспитывающей среды;

3) формирование профессиональных педагогических кадров, усиление воспитательной составляющей учебного процесса;

4) создание условий, способствующих становлению и развитию ключевых компетентностей у студентов (компетентность в сфере гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой деятельности, в бытовой сфере, коммуникативной, информационной, исследовательской и др.);

5) формирование социокультурной компетентности личности (включая развитие нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей, этических норм);

6) обучение нормам этикета, внешним правилам поведения в различных сферах социальной жизни;

7) сохранение и обогащение культурно-исторических и научно-педагогических традиций факультета и вуза;

8) формирование установки на естественность, престижность и почетность участия студента во внеаудиторной жизни вуза (культурной, спортивной, научно-технической и т. п.);

9) приобщение к занятиям физической культурой и привитие навыков здорового образа жизни;

10) формирование нравственного климата в студенческих коллективах, отвергающего асоциальное поведение, предполагающего уважительное отношение к окружающей среде;

11) воспитание потребности в труде, организованности, дисциплинированности, ответственности;

12) соединение личностных ориентиров студента и общественных интересов;

13) воспитание у студентов чувства гордости за обучение в университете; формирование устойчивой профессиональной корпорации – студентов и выпускников университета.

Для достижения цели и эффективного решения поставленных задач необходим комплекс условий, обеспечивающих раскрытие творческих способностей и самореализацию личности студента. Условия эти следующие:

1) использование традиций и позитивного опыта, накопленного университетом и другими вузами, для становления, функционирования и развития системы воспитательной работы в современных условиях, их сочетание с поиском новых форм и направлений;

2) реализация целенаправленной кадровой политики, обеспечение профессионализма организаторов воспитательной / внеучебной работы – преподавателей, студентов-общественников, штатных работников-специалистов;

3) ориентация содержания и форм внеаудиторной работы со студентами на активность и деятельность самих студентов, на проявление ими самостоятельности в организации и проведении мероприятий;

4) проведение научно-просветительских, физкультурно-спортивных и культурно-массовых мероприятий, организация досуга студентов;

5) создание и организация работы творческих, спортивных и научных коллективов, объединений студентов и преподавателей по интересам;

6) информационное обеспечение студентов, поддержка и развитие студенческих средств массовой информации;

7) создание системы морального и материального стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации воспитательной работы;

8) изучение (мониторинг) интересов, динамики ценностных ориентаций студентов как основа планирования воспитательной работы;

9) совершенствование технологии планирования на уровне всех субъектов воспитательной деятельности (университета, факультета, кафедры, курса, студента);

10) активизация студенческих общественных организаций (Студенческий совет, Студенческое научное общество, Старостат, волонтерское движение и другое);

11) осуществление контроля за содержанием и эффективностью воспитательной работы, использованием ее результатов для корректировки планов и решений.

В обобщенном виде работа по созданию этих условий означает переход от проведения отдельных воспитательных мероприятий к созданию на факультете гуманитарной педагогической среды как системообразующего начала в воспитательной системе вуза.

Воспитательная работа на факультете технологии, экономики и дизайна проводится в соответствии с планом учебно-воспитательной работы ФТЭиД на 2015-2016 учебный год, планом воспитательной работы и нормативными документами АППУ, приказами Министерства образования и науки РФ и Краснодарского края, инструктивными письмами и положениями администрации г. Армавира и другими нормативными документами.

Целью воспитательной работы на факультете технологии, экономики и дизайна является разностороннее развитие личности студента, формирование и воспроизводство условий, способствующих развитию гражданских качеств и профессиональных компетенций выпускника, обладающего высоким уровнем социальной адаптации к изменяющимся общественным условиям, обладающего высокой корпоративной культурой, интеллигентностью,

социальной активностью, качествами гражданина-патриота, способного к самосовершенствованию в различных сферах самореализации.

Основными направлениями в воспитательной работе со студентами на факультете является создание условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей студентов в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Реализации данных направлений способствуют слаженная работа деканата, заместителя декана по воспитательной работе, ответственных по воспитательной работе на кафедрах «Экономика и управление», «Технология и дизайна», Совета кураторов, Совета студенческого самоуправления, преподавателей и сотрудников ФТЭиД. В состав совета кураторов входит 19 преподавателей факультета ФТЭиД. В течение учебного года согласно графику проводятся собрания Совета кураторов, где рассматриваются вопросы о выполнении планов работы кураторов. На факультете действует совет профилактики, где рассматриваются вопросы негативных социальных явлений среди студентов, об успеваемости студентов, о соблюдении учебной дисциплины, об участии студентов в научной и культурно-массовой деятельности и многом другом. На факультете ведется работа согласно плану по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации студентов-сирот, план мероприятий месячника оборонно-массовой и военно-патриотической работы ФТЭиД АГПУ.

В состав студенческого самоуправления входят более 60 студентов. Деятельность студенческого самоуправления осуществляется согласно плану студенческого совета факультета технологии экономики и дизайн по следующим направлениям:

1) учебно-воспитательное (участие студентов в организации и проведение городских, региональных, Всероссийских олимпиад по технологии, экономике, педагогике, психологии, дизайн-фестивалей, конкурс-фестивалей по механотронике и робототехнике, недель наук АГПУ, конкурс «Умники и умницы», КВН);

2) гражданско-патриотическое (лекции-беседы, встреча с ветеранами, представителями казачества, благотворительные акции и др.);

3) культурно-массовое (участие в организации и проведении факультетских, общеузовских, городских и краевых мероприятиях, художественно-оформительская, информационная работа, выпуск стенгазет);

4) профориентация и связи с общественностью (профориентационная работа со школьниками и выпускниками школ, дни открытых дверей АГПУ и ФТЭиД);

5) физкультурно-оздоровительное (лекции-беседы, участие в Дне здоровья, участие в вузовских, городских и краевых мероприятиях по борьбе с алкоголизмом и наркоманией).

Для выполнения этих направлений ведется ряд мероприятий некоторые из них:

День знаний, где студенты знакомятся с представителями деканата, заведующими кафедр, кураторами, с уставом академии, им вручаются зачетные книжки и студенческие билеты. После торжественной линейки со студентами 1 курса проводится первый кураторский час, студенты знакомятся с системой занятий, графиком звонков, правами и обязанностями и многим другим.

По инициативе деканата и студенческого актива на факультете технологии, экономики и дизайна ежегодно проводится мероприятие «Верёвочный курс», призванное помочь студентам-первокурсникам адаптироваться к условиям высшей школы. Все студенты помнят, как сложно свыкнуться с непривычной обстановкой вуза; многие испытали на себе, как трудно сделать первый шаг при знакомстве с куратором, новым коллективом – студенческой группой... «Верёвочный курс» – это активный тренинг, нацеленный на объединение участников группы в сплочённую команду, а также раскрытие личностного потенциала каждого. Задача «Верёвочного курса», ставшего сегодня доброй корпоративной традицией факультета, – помочь первокурсникам во всех смыслах этого слова поближе узнать свою группу, куратора, вуз, факультет, город и самих себя. В этом году мероприятие открыл декан ФТЭиД доктор педагогических наук, профессор Р.А. Галустов. Ведущие представили команды первокурсников. Их названия точно отражают психологию и нужды ребят: «НЭП», «ОБА-НА», «Экстрим», «Вольт», «Мы из будущего», «Биологи». Далее – самое интересное: студенты получили маршрутные листы, на которых были отмечены восемь достопримечательных мест города. На каждой контрольной точке участников ждали интересные конкурсы: «Чтение стихов», «Двигай телом», «Все на борт», «Гусеница», «Пословицы», «Исполнение военной песни», «Импровизация», «Крокодил», – но выполнить задания было не так-то просто. Все они требовали смекалки, знания истории Армавира и университета, налаженной командной работы, а иногда и демонстрации физической силы. И, конечно же, конкурсы подразумевали лёгкое, но вместе с тем ответственное отношение к происходящему. Чувство юмора и хорошее настроение только поощрялись! Кроме того, мы вспомнили пословицы, поговорки, пели песни, сочиняли стихотворения. Самым запоминающимся этапом соревнования был конкурс «Двигай телом». Все участники танцевали под различную музыку и самые активные были замечены жюри. В завершении мероприятия были подведены итоги. Каждая команда завоевала победу по баллам в своей номинации, такой как: «Самая сплочённая, эрудированная, креативная, находчивая, музыкальная, весёлая, спортивная, танцевальная команды». Нам были вручены грамоты и сладкие призы. Мероприятие прошло очень весело и увлекательно, даже самые стеснительные студенты оживали, находясь в такой дружеской и тёплой обстановке, они старались показать все, на что способны. Мы получили море впечатлений и незабываемых воспоминаний.

В сентябре традиционно на факультете проводится социально-психологический тренинг «Знакомство» для студентов первокурсников. Целью тренинга была оптимизация процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, а также развитие компетентности в общении, активной социальной позиции личности и повышение психологической культуры, знакомство с группой, осознание личностных качеств, проявляющихся в общении, отработка навыков эффективного взаимодействия, возможность проявления себя в группе и получение обратной связи, приобретение навыков совместной деятельности, создание позитивного микроклимата, установка на взаимодействие, взаимопомощь и поддержку.

25 сентября Армавиру исполнилось 176 лет, и в честь этого знаменательного дня в парке у фонтана «Дружба» состоялось открытое праздничное мероприятие «Тебе во славу, тебе воспою! Тебе любовь свою дарю!». Студенты

и преподаватели читали стихи и исполняли песни о России и Армавире. 26 сентября традиционно весь первый курс факультета технологии, экономики и дизайна с кураторами групп: Петросян А.Р., Штейнгардт Н.С., Гончарова У.Ю., Черкасский П.А., Арушанян Ж.А., Коваленко Е.В. активно приняли участие в праздновании дня города. Особенно запомнилось торжественное исполнение студентами ФТЭиД гимна России.

Студенты 1 курса ФТЭиД приняли участие в традиционном параде первокурсников «Литературное шествие» в г. Краснодаре. Гончаров Филипп достойно представил зрителям г. Краснодара образ Льва Николаевича Толстого.

Профком АГПУ проводил мероприятие "FRESH-2015", посвященное всем первокурсникам. Студенты первого курса ФТЭиД не остались в стороне! Они, вместе с остальными первокурсниками АГПУ бегали, прыгали, пели, танцевали и выполняли любые пожелания организаторов мероприятия, в надежде заработать самые высокие баллы!

На День учителя с самого утра на факультете царил атмосфера праздника. Повсюду цветы, красочные газеты с поздравлениями, поздравительные открытки, подготовленные Студсоветом, яркие шары, музыка. Не один день был потрачен на подготовку Дня учителя. Проводились дополнительные собрания, беседы со студентами. Путем долгих и упорных наблюдений были выбраны самые достойные студенты. Дублеры заменили весь профессорско-преподавательский состав факультета: декана, заместителя по учебной и воспитательной работе и преподавателей. Постепенно чувство волнения переходило в чувство восторга и гордости за своих студентов. На каждой перемене для преподавателей были организованы праздничные мини концерты.

В октябре на факультете прошло мероприятие, посвященное символам России и Кубани. Об этой общественно-значимой теме должен знать каждый. Целью организаторов мероприятия было обогащение знаний по данной тематике, возможность пробудить дух патриотизма. Ведущие, приветливо делились с участниками мероприятия знаниями о возрождении символики России и историей зарождения символов Кубани. Затем, все присутствующие с уважением прослушали и исполнили гимн России и Кубани. После торжественной части, приглашенная нами, сотрудник библиотеки АГПУ Арутюнян М.Р. прочла малоизвестный гимн города Армавира, автором которого является В. Корецкий. Её выступление сопровождалось красочной презентацией о символах Российской Федерации. Самым захватывающим моментом было выступление студента первого курса группы «Строительство» Филиппа Гончарова, который прочитал патриотическое стихотворение, как бы проживая все события, описанные в нём. Все студенты с замиранием сердца слушали каждую строчку этого произведения. Завершающим для мероприятия стал предложенный сотрудником библиотеки документальный фильм «Президент», который повествовал нам о пути становления Владимира Владимировича Путина, как президента Российской Федерации.

6 ноября в рамках VI фестиваля науки Юга России в АГПУ прошел семинар «Казачество Юга России».

Гостями факультета стали учащиеся МОБУ СОШ № 28 имени героя России Сергея Николаевича Богданченко станицы Вознесенской с дирек-

тором школы – заслуженным учителем России Лилией Елисеевой, воспитанники школы-интерната № 1 «Казачья» города Армавира, Верзунов Виктор Александрович – атаман Лабинского казачьего отдела, войсковой старшина, а так же Петрик Алексей Юрьевич – координатор межрегионального движения друзей генерала Радко Младичи. В большой, казалось бы, лекционной аудитории не было ни одного свободного места – все с нетерпением ждали выступления участников. Первым гостей приветствовал декан ФТЭиД, доктор педагогических наук, профессор Галустов Роберт Амбарцумович: «Отрадно, что каждый год у нас есть уникальная возможность собраться всем вместе и поговорить не только лишь о проблемах, успехах, планах и достижениях, но и вспомнить о наших общих корнях. Ведь казачество, кубанская земля и культура Кубани – это те вечные ценности, на которые стоит опираться при воспитании подрастающего поколения. Уже четвертый год на базе факультета технологии экономики и дизайна АГПУ существует казачий спасательный отряд. И сегодня, видя таких красивых, подтянутых, энергичных и целеустремленных ребят в форме, у меня возникает огромное чувство гордости не только за наш город, но и за всю Кубань». Казачий спасательный отряд действует при факультете технологии экономики и дизайна уже четвертый год. И за это время ребята смогли показать себя не только в рамках вуза, но и всего края. Все начиналось в 2011 с поездки на форум «Создай себя сам», где казачий отряд был представлен губернатору Краснодарского края Александру Ткачеву. После этого ребятам пришлось сразу перейти от слов к делам и активно помогать в ликвидации последствий пожара главного корпуса АГПУ и наводнения в поселке Новомихайловском Туапсинского района и городе Крымске. Отряд активно сотрудничает и дружит со школой-интернатом № 1, оказывая посильную помощь. Именно здесь совместно с маленькими казачатами отряд принимал в гости сербскую писательницу, лауреата международных и российских премий Лилиан Булатович Медич. Вместе с детьми ребята из казачьего отряда показали быт и культуру Кубани, организовали передачу подарков в Сербию и подготовили видеообращение к сербской молодежи с приветствием от казачьего спасательного отряда. Летом этого года республику Сербия, Босния и Герцеговина посетила российская делегация, в составе которой был доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ Лукаш Сергей Николаевич. Его рассказ о поездке, сопровождаемый фотоотчетом, присутствующие в зале слушали, затаив дыхание: «Нынешний фестиваль «Кошевица. Гвозно – 2015» собрал сотни и тысячи людей из разных уголков Республики Сербской. На дощатой импровизированной трибуне хозяева праздника из муниципалитета Калиновик, мы – гости из России. Вокруг нас людское море, хотя и убеленных сединами, но еще крепких, высоких мужчин, с обветренными лицами – это ветераны минувшей войны. С особой теплотой собравшиеся встречают русских гостей. Подходя к трибуне, каждый из нас говорил проникновенные слова о героизме сербского народа, о памяти погибших в войне 1992-95 годов и, конечно же, о сербском герое – символе военных побед, «сербском Жукове», генерале Ратко Младиче. Наши выступления прерывались аплодисментами, криками «Россия с нами!», «Да здравствует русский народ!». Огромная энергетика добра и радости исходила от собравшихся людей». Самые юные участники семинара

из МОБУ СОШ № 28 представили книгу сербской писательницы Биляны Живкович «Завещание. Косово и Метохия. Страдание сербов». А ученики школы-интерната № 1 прочитали трогательное, наполненное болью и гневом стихотворение Добрица Эрича «Упрямый стих», после которого весь зал аплодировал стоя. И, конечно, как положено на встрече хороших друзей, не обошлось без подарков. Самых активных студентов и школьников награждали грамотами и подарками. Прошедший семинар подвел итоги плодотворной работы, определил цели и задачи на будущий год, показал, насколько сильно люди разных поколений могут соперничать и оказывать помощь и поддержку не только на словах, но и добрыми, бескорыстными делами.

12 февраля студенты 1 курса факультета технологии, экономики и дизайна направления подготовки «Строительство» встретились с ветераном Афганской войны Михаилом Михайловичем Солодковым. В аудитории царил теплая атмосфера. Мы ловили каждое слово, сказанное человеком, который почувствовал на себе муки войны. Ветеран рассказал нам о тяжелых днях, которые остались в памяти у людей, принявших хоть малейшее участие в военных действиях. Эти жизненные фрагменты не забудутся ни кем и никогда... Мы очень благодарны Михаилу Михайловичу за то, что он уделил нам время, которое пошло во благо нам – нашему поколению. Мы гордимся, что есть такие люди, которые, жертвуя собой, становятся на защиту своей Родины!

День первокурсника «Техфак желает познакомиться» относится к ряду избранных праздников, которые случаются только один раз в жизни, и повторять их не имеет смысла (да и не получится), таких, как «первый раз в первый класс», выпускной и так далее. День первокурсника – это одно из самых значимых событий в жизни каждого студента. Непринуждённая атмосфера добра и веселья царил в актовом зале АГПУ. На сцене развернулось праздничное действие в честь первокурсников! Этот праздник – самый яркий и запоминающийся в памяти наших любимых первокурсников. Этот день был волнительный для всех, они выходили на сцену с горящими глазами. Каждое их выступление было незабываемо, они действительно талантливые. Их голос тронул сердца каждого зрителя! Мы надеемся, что они и дальше будут радовать нас своими песнями и танцами, КВН, гимнастическими номерами и многим другим!

3 декабря День Неизвестного солдата студенты факультета почтили память павших за Родину минутой молчания. Сотрудник библиотеки АГПУ Арутюнян М.Р. продемонстрировала фрагменты видеофильма «Жизнь и судьба», «Армавир в годы Великой Отечественной войны», видео-презентацию «Памятники города Армавир», рассказала о героях войны, студенты читали стихи. У памятника неизвестному солдату по улице Мира позже были возложены цветы. В завершении мероприятия заместитель декана по воспитательной работе Петросян А.Р. обратилась к студентам со словами призывающими чтить память защитников Отечества и расти достойными сынами и дочерьми своей родины, доказывая своими делами и жизнью, что жертвы, принесённые на алтарь Победы, были не напрасными, принимать участие в патриотических мероприятиях и изучать историю нашего великого государства, ведь без прошлого нет настоящего и будущего!

УДК-378:32

С.Н. Лукаш, К.В. Эпоева, О.С. Илющенко

**СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ
СТУДЕНТОВ ФТнЭД АГПУ
«МОЛОДЕЖЬ КУБАНИ В ЗАЩИТУ ГЕНЕРАЛА РАТКО МЛАДИЧА»**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Статья печатается при финансовой поддержке проекта РГНФ
№ 14-16-23017 «а(р)» «Патриотическое воспитание
в образовательной практике средней и высшей школы Кубани:
казачий региональный компонент»

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогики казачества в системе высшего образования. Воспитание становится культурой человека, патриота, укорененного в свою малую родину, культуру и историю России, имеющего стремление к интеграции в глобальное общество и обладающего интенциями к духовным, ценностно-смысловым аспектам жизни, владеющего гуманитарными и специальными компетентностями, духовно-нравственной культурой, творческими способностями и личностными качествами, необходимыми для участия в социально-преобразующей деятельности и культурном обустройстве личной и общественной жизни.

Ключевые слова: молодежь Кубани, политический проект, студенты, воспитательная деятельность, казачьей культура, патриотическое воспитание, духовно-нравственная культура.

В силу своей мощной аксиологической акцентуализации для российского социума на педагогику казачества возлагается миссия быть частью общей социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества [1]. Стратегической целью педагогики казачества в системе высшего профессионального образования становится воспитание человека культуры, патриота, укорененного в свою малую родину, культуру и историю России, имеющего стремление к интеграции в глобальное общество и обладающего интенциями к духовным, ценностно-смысловым аспектам жизни, владеющего гуманитарными и специальными компетентностями, духовно-нравственной культурой, творческими способностями и личностными качествами, необходимыми для участия в социально-преобразующей деятельности и культурном обустройстве личной и общественной жизни. Естественно, столь значимые цели требуют особую организацию учебно-воспитательной деятельности студентов, основанную на культурно-анимационном подходе. Сущность такой организации, по нашему мнению, должно составлять образовательное пространство педагогики казачества,

структурированное на основе совместной социально-культурной деятельности ее субъектов, в котором педагогическое образование, педагогическая наука, школа и современное казачество объединены в единый саморазвивающийся организм – культурно-образовательный, научно-педагогический комплекс (культурное казачье сообщество), где на основе использования достижений традиционной казачьей культуры, психолого-педагогических наук, в контексте непрерывной педагогической практики студентов в образовательных учреждениях со статусом «казачье», осуществляется подготовка педагогических кадров, разрабатываются образовательные проекты и педагогические технологии, основанные на социально-культурной анимации традиций казачьей культуры в педагогические инновации сегодняшнего дня.

Именно в этом направлении разворачивается сегодня учебно-воспитательный процесс подготовки будущего учителя к работе в классах казачьей направленности на факультете технологии, экономики и дизайна Армавирского государственного педагогического университета. Несколько лет на базе факультета проводится эксперимент по подготовке учителя для работы в классах казачьей направленности. Ведущей идеей данного сообщества явилось патриотическое воспитание, в частности, становление патриотического сознания у студентов педагогического вуза. Базовой педагогической технологией выступила социально-культурная анимация, основанная на трансформации традиций казачьей культуры в педагогические новации сегодняшнего дня и обуславливающая нелинейное воспроизводство прошлого в реалиях нашего времени. В качестве одного из содержаний воспитательной работы, направленной на формирование патриотического сознания студенческой и школьной молодежи с использованием технологий социально культурной анимации, был выбран социально-политический проект, связанный с поддержкой сербского генерала Ратко Младича, находящегося ныне под следствием в тюрьме Гаагского трибунала.

Обстоятельства таковы, что в 2011 году, сразу после пленения генерала Младича, в Армавире зародилось общественное движение «Общество друзей генерала Ратко Младича». Около года назад движение приобрело новых участников среди молодых казаков Кубани – на базе Армавирской государственной педагогической академии прошел учредительный сбор казачьей молодежи, итогом которого стало создание организации «Молодежь Кубани в защиту генерала Ратко Младича». В мероприятии приняли участие воспитанники армавирской школы-интерната № 1 «Казачья», приглашенные гости из казачьей школы № 28 станицы Вознесенской Лабинского района Краснодарского края, учителя, преподаватели и студенты казачьих групп АГПУ.

На учредительный сбор был приглашен Алексей Юрьевич Петрик – координатор межрегионального общественного движения «Общество друзей Ратко Младича», созданного несколько лет назад в Армавире. Он рассказал о деятельности этой патриотической организации, о контактах с сербскими друзьями, о планах на будущее, о духовной поддержке сербских узников Гаагского трибунала. Алексей Юрьевич остановился на событиях двадцатилетней давности в бывшей республике Югославии, когда под руководством генерала Ратко Младича армия боснийских сербов нанесла поражения националистам, пытавшимся развалить Югославию. После войны генерала

Р. Младича западные «демократы-гуманисты» объявили военным преступником и начали за ним охоту. Долгое время Ратко Младичу удавалось уходить от погони и только в 2011 году новое прозападное сербское правительство выдало патриота Гаагскому трибуналу...

С созданием молодежной организации студенты казачьих групп АГПУ, учащиеся казачьих классов Армавира, Лабинского казачьего отдела ККВ развернули активную правозащитную деятельность, целью которой явилась моральная поддержка генерала, создание соответствующего общественного мнения, привлечение в свои ряды новых сторонников. В канун дня рождения генерала (12 марта 1943 года) на факультете было проведено мероприятие, посвященное жизни и деятельности Р. Младича, участниками которого стали студенты казачьих групп первого и второго курсов специализации «безопасность жизнедеятельности», а также преподаватели академии. Собранным был продемонстрирован документальный фильм «Ратко Младич – герой или преступник?», в котором события гражданской войны в Югославии аргументируются с противоположных сторон. Международный трибунал по бывшей Югославии обвиняет сегодня Ратко Младича в военных преступлениях. Впрочем, согласно опросам общественного мнения, более восьмидесяти процентов населения Сербии выступили против его экстрадиции в Гаагу, считая Младича национальным героем. После просмотра фильма был проведен блиц опрос, согласно которому все участники выразили свое мнение о том, что для них Р. Младич пример мужества и отваги, образец защитника своего народа. В завершении мероприятия заместитель декана по воспитательной работе А.Р. Петросян зачитала приветственное письмо Ратко Младичу ко дню его рождения, под которым оставили свои подписи все студенты, принимавшие участие в мероприятии.

Огромную роль в консолидации усилий участников движения «Молодежь Кубани в поддержку генерала Ратко Младича» внесла известная сербская писательница, правозащитник, публицист Лилиан Булатович-Медич, не раз посещавшая в этот период Кубань. Подлинным украшением IX Международной Кубанско-Терской научно-практической конференции, посвященной истории и культуре линейного казачества Северного Кавказа (октябрь 2014 года) стало выступление лауреата международных и российских премий Лилиан Булатович-Медич из Сербии и премьеры ее документального фильма «Ангел с горы Заглавак». Фильма о настоящих патриотах – сербах и россиянах, погибших в ожесточенном бою с моджахедами в апреле 1993 года в горах под сербским Вышеградом. Вот выдержки из выступления Лилиан: «Мне посчастливилось почувствовать дух казачества во всей его силе и искренности, когда я впервые побывала здесь, повстречалась с вами, братья и сестры, в Армавире, Краснодаре, на хуторе Ляпино, благодаря вашему отношению к нашему герою, генералу Ратко Младичу».

Работа, проделанная членами движения, нашла отклик в сердцах сербских патриотов, ветеранских, молодежных организаций Сербии и Республики Сербской Боснии и Герцеговины, для которых имя генерала Младича – это символ побед и геройства. По приглашению сербских патриотических организаций и по личной просьбе самого генерала, Республику Сербскую посетила в конце июля 2015 года российская делегация активных сторонников Ратко Младича.

Готовясь к поездке в Республику Сербскую, мы со студентами и учащимися казачьих классов подготовили подарки, сделанные ребятами своими руками, записали видеообращение нашего студенческого казачьего спасательного отряда на сербском языке.

По итогам поездки российской делегации в Сербию студенты казачьих групп ФТЭиД АГПУ подготовили совместно с преподавателями воспитательные мероприятия анимационного характера, презентации, с которыми они выступили перед школьниками, своими младшими товарищами по общественному движению «Молодежь Кубани в поддержку генерала Ратко Младича».

18 февраля 2016 года студенты казачьего спасательного отряда «Линеец» факультета технологии экономики и дизайна Армавирского государственного педагогического университета под руководством преподавателей посетили МБОУ СОШ № 9 в станице Советской (Урупской) Новокубанского района. Вместе с нами в школу прибыли гости из Новокубанского района из школы № 30 и наши друзья-казачата из школы-интерната № 1 «Казачья» города Армавира. Гостеприимные хозяева и гости собрались вместе на мероприятие «Посвящение в казачата», которое началось с напутственных слов директора школы Гуровой Л.В., атамана Лабинского казачьего отдела Верзунова В.А., настоятеля местного храма отца Петра.

По окончании мероприятия юным казакам была продемонстрирована презентация, подготовленная нашими студентами, посвященная сербскому герою, генералу Ратко Младичу, томящемуся ныне в застенках Гаагского трибунала. Казаки-студенты рассказали ребятам о дружбе между русскими и сербами, о подвигах генерала в период гражданской войны в Югославии в 1992-95 гг. Студенты АГПУ сделали замечательный подарок молодым казачатам, спев песню на сербском языке. В конце ребята были проинформированы о том, что в Краснодарском крае и, в частности, в Армавире существует общественная организация: «Молодежь Кубани в поддержку генерала Ратко Младича». Нашим молодым друзьям было предложено пополнить ряды общественного движения, инициаторами которого выступили студенты казачьего спасательного студенческого отряда «Линеец» в ноябре 2014 года.

26 февраля 2016 года в последний день месячника военно-патриотического воспитания, проводимого в городах и станицах Краснодарского края, студенты казачьего спасательного отряда «Линеец» ФТЭиД АГПУ «высадили» свой культурно-просветительский десант сразу в двух образовательных учреждениях города Армавира.

В начале, студенты посетили ГБОУ СОШ № 22 г. Армавира. Эта школа имеет свою особенность, здесь под наставничеством опытных педагогов проходят коррекционную подготовку дети, несколько отстающие, по различным причинам, в своем развитии. Для таких ребят очень значим эмоциональный контакт со своими старшими товарищами, а для студентов – будущих педагогов – прекрасная возможность на деле продемонстрировать детям «педагогическую поддержку», заботу и причастность к их нелегким судьбам. Идея проведения совместного мероприятия, посвященного памяти погибших российских добровольцев-интернационалистов, основывалась на реализации главного принципа инклюзивного образования – вовлечение детей, страдающих различными заболеваниями, в социум, в широкий круг общения.

Встреча началась с напутственных слов директора школы Макаренко С.В. В ответном слове студенты и преподаватели АГПУ поблагодарили педагогический коллектив школы за приглашение и подарили педагогам школы учебно-методическое пособие по организации патриотического воспитания студентов и школьников «Два чувства дивно близки нам...». Далее была показана презентация о российских добровольцах в Сербии в период гражданской войны в Югославии 1992-95 гг. Затем настал черед наших студентов, которые под гитару исполнили песни, посвященные героизму сербов и русских добровольцев-казаков.

В ответ воспитанники ГБОУ СОШ № 22 показали замечательное представление. Они исполнили анимационную композицию по событиям истории Великой Отечественной войны, спели несколько сольных и коллективных песен. Мероприятие удалось на славу. Все стороны выразили активное желание продолжить встречи и плодотворное общение в дальнейшем.

Следующим пунктом культурно-просветительного казачьего десанта студентов отряда «Линеец» ФТЭиД АГПУ была МО ШИ № 1 «Казачья» города Армавира. Студентов факультета технологии, экономики и дизайна связывает с ребятами этой школы давняя дружба на почве реализации общего социально-политического проекта «Молодежь Кубани в защиту генерала Ратко Младича». 26 февраля мы встретились со своими младшими соратниками для того, чтобы подвести некоторые итоги, наметить планы на будущее.

Открылась встреча презентацией поездки российской делегации в Республику Сербия. Собравшиеся с большим интересом слушали рассказ председателя общества «Друзей генерала Ратко Младича» Алексея Юрьевича Петрика. По окончании выступления наши студенты в память о павших в Сербии русских добровольцах-казаках и сербских защитниках спели под гитару песню ростовского барда Константина Ундрова «Вышеградская ночь». Далее вниманию собравшихся была представлена импровизированная сценка учеников армавирской школы-интерната № 1 «Казачья» по мотивам солдатских песен середины 90-х годов в период военных действий в Чечне и Дагестане. Затем, все участники встречи поднялись на сцену, чтобы спеть на сербском языке песню времен Первой мировой войны «Тамо далеко» – песню о судьбе сербского солдата, который оставил свою семью и отправился на войну. «Тамо далеко» является и сейчас неофициальным гимном Сербии.

Следует отметить, что вся встреча была отснята на кинокамеру. Материалы с обращениями наших студентов и казачат с моральной поддержкой сербского генерала Ратко Младича планируется переправить в Сербию нашим друзьям. Письма, видеообращения, авторские песни и стихи молодых казачат, хотя и с большими трудами, но все же доходят до тюрьмы, где содержится генерал Младич. По оценке самого генерала они играют значительную роль в укреплении морального духа и физических сил в его противостоянии с неправосудной западной Фемидой.

Общественно-политический анимационный проект, в котором участвуют студенты казачьих групп ФТЭиД АГПУ, учащиеся казачьих классов, продолжается. В процессе реализации проекта проводятся исследования мировоззренческого, поведенческого компонентов патриотического воспитания студентов и школьников, которые уже сейчас показывают заметную позитивную динамику.

В феврале 2016 года нами осуществлено промежуточное тестирование студентов экспериментальных групп. Были получены следующие показатели развития знаний об истории и культуре казачества (в скобках результаты предыдущего констатирующего тестирования): низкий уровень – 10 % (41), средний – 31 % (28), высокий – 59 % (31). Уровень развития знаниевого компонента патриотического воспитания: низкий – 8 % (39), средний – 44 % (51), высокий – 48 % (10). Мировоззренческий компонент патриотического воспитания: низкий – 13 % (42), средний – 38 % (29), высокий – 49 % (29). Деятельностный компонент патриотического воспитания: низкий – 15 % (38), средний – 34 % (43), высокий – 51 % (19).

Полученные результаты свидетельствуют о значительно возросшем уровне развития знаний об истории и культуре казачества, а также о выросшем уровне патриотического воспитания студентов экспериментальных групп. Таким образом, можно утверждать, что проведенное исследование дает основание констатировать, что основой подготовки будущего учителя к работе с теорией и практикой педагогики казачества является патриотическое воспитание, становление патриотического сознания студентов в процессе организации культуросообразного образовательного пространства, в совместной с преподавателями, студентами вуза и воспитанниками казачьих школ деятельности – сотрудничества, в которой воплощаются в жизнь социально-политические проекты социально культурной анимации, историко-патриотических событий из героического прошлого и настоящего российского казачества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям. Майкоп : Полиграф-Юг, 2012. 480 с.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Поздравляем Светлану Ивановну с юбилеем!



24 июля 2016 года Семенова Светлане Ивановне, кандидату педагогических наук, доценту кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, Заслуженному учителю Российской Федерации исполняется 55 лет.

80-е годы

С 1978 г. по 1980 год обучалась в Ленинградском педагогическом училище Краснодарского края на дошкольном отделении.

В 1980 году с отличием закончила обучение в педучилище и поступила в Славянский педагогический институт Донецкой области (Украина).

В 1984 году окончила с отличием Славянский государственный педагогический институт Донецкой области по специальности «педагогика и психология (дошкольная)» с присвоением квалификации – преподаватель педагогики и психологии дошкольного педучилища, методист по дошкольному воспитанию.

Трудовую деятельность Светлана Ивановна начала в 1983 году в должности воспитателя-методиста детского сада № 2 ст. Ленинградской Краснодарского края, в котором проработала 4 года.

90-е годы

С 1987 г. по 2007 год работала в ГОУ СПО «Ленинградский педагогический колледж» Краснодарского края в должности преподавателя и с 1994 года по 2007 год – в должности заместителя директора колледжа по научно-исследовательской работе.

В 1996-98 гг. прошла обучение в Международном центре Монтессори (г. Москва) и в последующем курировала работу детского сада Монтессори в ст. Ленинградской Краснодарского края.

В 1999 году защитила кандидатскую диссертацию по теме «Формирование профессиональной готовности студентов к работе с агрессивными детьми» по специальности 13.00.01 – общая педагогика в диссертационном совете Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования МО РФ (г. Москва).

2000-е годы

В 2001 году стала лауреатом премии администрации Краснодарского края в области науки, образования и культуры с присуждением премии администрации Краснодарского края в области образования за 2000 год (Постановление Главы администрации Краснодарского края от 24 апреля 2001 г. № 318).

Указом президента от 12 апреля 2002 года присвоено почетное звание «Заслуженный учитель Российской Федерации».

С 2000 года начала работу по совместительству в Армавирском государственном педагогическом университете в должности доцента.

С 2007 года и по настоящее время работает в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» в должности доцента.

Наши дни...

С 17.09.2012 года по 01.07.2013 года работала заведующим отделом аспирантуры и докторантуры ФГБОУ ВО «Армавирская государственная педагогическая академия».

С 2014 года осуществляет научное руководство экспериментальными площадками:

- краевой инновационной площадкой «Деятельность центра социального партнерства с родителями детей раннего возраста» на базе МБДОУ детский сад для детей раннего возраста № 1 МО город Армавир;

- городской площадкой «Формирование основ гражданско-правовой культуры как фактора успешной социализации дошкольников» на базе МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 12.

С 2015 года принимает участие в разработке методического комплекта к Вариативной общеобразовательной программе дошкольного образования «Первоцветы», включенной в Навигатор образовательных программ дошкольного образования на сайте ФИРО.

Результаты научно-исследовательской деятельности презентует на научно-практических конференциях разного уровня. Имеет 72 научные работы.

Светлана Ивановна постоянно повышает уровень своей профессиональной квалификации, а также оказывает методическую поддержку профессионального роста педагогов и будущих специалистов.

Светлану Ивановну отличает высокая потребность в самореализации, которая проявляется в желании усовершенствовать систему работы, передать накопленный профессиональный опыт. Многие выпускники Светланы Ивановны достигли высокого уровня профессионального мастерства, «влюблены в жизнь и в свою профессию».

Организуемые ею семинары, курсы повышения квалификации, встречи с педагогами города и края способствуют профессиональному росту работников образования, служат примером добросовестного и творческого отношения к своему делу.

Требовательность и доброта, стремление к сотрудничеству и сотворчеству, умения понять, сопереживать, терпение и многие другие качества – те качества, которые необходимы в работе каждого педагога, – есть и всегда будут у Светланы Ивановны. Проработав свыше 30 лет в системе педагогического образования, она сохраняет бодрость духа и остается жизнелюбом-оптимистом.

**КОНФЕРЕНЦИИ, КОНКУРСЫ
КАФЕДРЫ ТИПОП ФГБОУ ВО «АГПУ»**

*Приглашаем вас принять участие
в научных и методических мероприятиях кафедры
на сентябрь-декабрь 2016*

**IV МЕЖДУНАРОДНАЯ заочная научно-практическая конференция
«Педагог как творец образовательного пространства»**

Материалы для опубликования (в объёме не менее трёх страниц) просим присылать в электронном виде до 5 сентября включительно на адрес konsshk@rambler.ru с пометкой «На конференцию», по вопросам обращайтесь к Соколовой Ирине Борисовне (по тел. 8 (918) 41-00-254) или Шкуропию Константину Викторовичу (по тел. 8 (961) 58-61-559).

Стоимость публикации авторских материалов и сертификата участника конференции – 600 рублей (за каждый дополнительный сборник материалов доплата 500 рублей, за каждый дополнительный сертификат доплата 100 рублей), пересылка сборника – 150 рублей (по России), 300 рублей (Зарубежье). Деньги высылаются после подтверждения оргкомитетом включения присланных материалов в сборник статей конференции.

Участникам будет предоставлен сборник материалов и сертификат участника конференции в срок до 15 октября.

Оргкомитет – Андриенко Н.К., Соколова И.Б., Шкуропий К.В., Мартынова О.В.

Подробности в информационном письме, которое можно получить в оргкомитете конференции.

**Конкурс социально значимых видеороликов
«ОЛИМП УСПЕХА: СОЗИДАНИЕ. ПРОФЕССИЯ. НАУКА»**

Приглашаем принять участие в конкурсе социально значимых видеороликов, цель которого – формирование у обучающихся нравственных ценностей и идеалов, гражданственности и любви к Родине. Конкурс планируется провести в преддверии таких праздников, как «День учителя», «День матери», «День пожилого человека» и других.

Продолжительность ролика от 3 до 7 минут. В нем конкурсанты выражают свое отношение к близким людям, товарищам, окружающему миру, рассказывают о себе.

Для участия приглашаем обучающихся ДОО, школ, СПО, вузов.

Мастер-класс для педагогов

«Технологизация проектной деятельности воспитанников»

Руководителей детских проектов, педагогов различных образовательных организаций приглашаем принять участие в мастер-классе по одной из актуальных проблем современной педагогической теории и практики – разработка и апробация технологий проектирования в условиях внедрения ФГОС.

Мастер-класс состоится в период работы конкурса видеороликов. Мастер-класс проводится НОЦ «Образование без границ». Всем участникам мероприятия будут вручены сертификаты.

Об информации по вопросам конкурса и мастер-класса обращаться к Плужниковой Е.А., 8 (928) 20-73-793, margo2000@list.ru.

Оргкомитет – Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Плужникова Е.А., Шкуропий К.В., Хлудова Л.Н., Петросян А.Р., Эпоева К.В., Терсакова А.А.

Подробности в информационном письме, которое можно получить в оргкомитете конференции

**II Всероссийская конференция с международным участием
«Проектирование урочной и внеурочной деятельности
в рамках ФГОС»**

Материалы для опубликования (в объёме не менее трёх страниц) просим присылать в электронном виде до 01 августа 2016 включительно на адрес margo2000@list.ru с пометкой «На конференцию», по вопросам обращайтесь к Плужникова Е.А., 8 (928) 20-73-793.

Стоимость публикации авторских материалов и сертификата участника конференции – 600 рублей (за каждый дополнительный сборник материалов доплата 500 рублей, за каждый дополнительный сертификат доплата 100 рублей), пересылка сборника – 150 рублей (по России), 300 рублей (Зарубежье). Деньги высылаются после подтверждения оргкомитетом включения присланных материалов в сборник статей конференции.

Участникам будет предоставлен сборник материалов и сертификат участника конференции в срок до 15 ноября.

Оргкомитет – Андриенко Н.К., Плужникова Е.А., Живогляд М.В.

Подробности в информационном письме, которое можно получить в оргкомитете конференции.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ 2016 ГОДА

12.01 270 лет со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827), швейцарского педагога.

14.01 105 лет со дня рождения Анатолия Наумовича Рыбакова (1911-1998), детского писателя.

22.01 455 лет со дня рождения Фрэнсиса Бэкона (1561-1626), английского философа, идеи которого повлияли на становление мировоззрения педагогов-мыслителей 17-18 вв.

27.01 190 лет со дня рождения Михаила Евграфовича Салтыкова-Щедрина (Салтыкова, 1826-1889), писателя, произведения которого прочно вошли в школьную программу

05.02 165 лет со дня рождения Ивана Дмитриевича Сытина (1851-1934), крупнейшего русского издателя, книготорговца.

05.02 180 лет со дня рождения Николая Александровича Добролюбова (1836-1861), литературного критика, публициста

17.02 110 лет со дня рождения Агнии Львовны Барто (Воловой, 1906-1981), детской поэтессы.

08.03 85 лет со дня рождения Шалвы Александровича Амонашвили (1931), педагога.

23.04 115 лет со дня рождения Леонида Владимировича Занкова (1901-1977), педагога, психолога.

29.04 330 лет со дня рождения Василия Никитича Татищева (1686-1750), историка, деятеля Русского Просвещения.

06.05 160 лет со дня рождения Зигмунда Фрейда (1856-1939), австрийского психиатра и психолога.

11.06 205 лет со дня рождения Виссариона Григорьевича Белинского (1811-1848), литературного критика, публициста.

14.06 125 лет со дня рождения Александра Мелентьевича Волкова (1891-1977), детского писателя.

18.07 195 лет со дня рождения Мишель Полины Виардо-Гарсиа (1821-1910), французской певицы, педагога и композитора.

09.08 120 лет со дня рождения Жана Пиаже (1896-1980), швейцарского психолога.

11.11 195 лет со дня рождения Федора Михайловича Достоевского (1821-1881), писателя, произведения которого прочно вошли в школьную программу.

17.11 120 лет со дня рождения Льва Семеновича Выготского (1896-1934), психолога.

19.11 305 лет со дня рождения Михаила Васильевича Ломоносова (1711-1765), ученого-естествоиспытателя, филолога, педагога, историка.

28.11 110 лет со дня рождения Дмитрия Сергеевича Лихачева (1906-1999), философа, литературоведа, историка культуры, академика, автора вузовских учебных пособий.

05.12 255 лет со дня рождения Александра Феодосьевича Бестужева (1761-1810), просветителя.

12.12 250 лет со дня рождения Николая Михайловича Карамзина (1766-1826), историка, писателя, просветителя.

**ЮБИЛЕИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ**

- 235 лет (1781) – Денис Фонвизин *«Недоросль»*
180 лет (1836) – Александр Пушкин *«Капитанская дочка»*
160 лет (1856) – Петр Ершов *«Конек-Горбунук»*
150 лет (1866) – Федор Достоевский *«Преступление и наказание»*
140 лет (1876) – Николай Некрасов *«Кому на Руси жить хорошо»*
145 лет (1871) – Льюис Кэрролл *«Алиса в Стране чудес», «В Зазеркалье»*
80 лет (1936) – Валентин Катаев *«Белеет парус одинокий»*
80 лет (1936) – Аркадий Гайдар *«Голубая чашка»*
65 лет (1951) – Джанни Родари *«Приключения Чиполлино»*
60 лет (1956) – Астрид Линдгрен *«Расмус-бродяга»*
50 лет (1966) – Эдуард Успенский *«Крокодил Гена и его друзья»*
45 лет (1971) – Гавриил Троепольский *«Белый Бим Черное Ухо»*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксенова Анна Ивановна, заместитель заведующего по УВР муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения детский сад № 3 «Колокольчик» г. Новокубанска муниципального образования Новокубанский район.

Андриенко Надежда Константиновна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Белоус Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Бицурина Елена Сергеевна, учитель биологии МБОУ СОШ № 5 г. Армавира, магистрант 2 года обучения «Профессиональное обучение» ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Богнова Татьяна Сергеевна, заместитель заведующей муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 117 «Лесная сказка» (Красная поляна, Сочи).

Вербицкая Ирина Николаевна, ассистент кафедры иностранных языков, Сочинский институт (филиал) Федерального государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов».

Галустов Роберт Амбарцумович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, декан факультета технологии, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Герлах Ирина Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Гревцова Вера Ивановна, доцент кафедры иностранных языков, Сочинский институт (филиал) Федерального государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов».

Живогляд Марина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Илющенко Ольга Сергеевна, аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Керженцева Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Нальчик.

Костенко Анна Арсеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Кривенко Елена Евгеньевна, старший воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 29 ст. Старая Станица муниципального образования г. Армавир.

Лукаш Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Николаенко Павел Васильевич, учитель информатики Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназия № 1 города Туапсе.

Паладян Каринэ Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Папикян Анжелика Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Петросян Анаид Рафаэловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Познышева Юлия Александровна, воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 4 «Солнышко» город Армавир.

Плужникова Елена Артемовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Семенака Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Сокольская Елена Николаевна, преподаватель Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств им. Л.В. Собинова», Ярославль.

Суворова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

Терсакова Анжела Арсеновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Тупичкина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, декан факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Шкуропий Константин Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Эпоева Кнара Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

**ИНФОРМАЦИЯ
ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»**



1948 г.

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что готовится к выпуску **четвёртый** номер научного журнала **«Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»**. Редакция журнала принимает к рассмотрению ранее не опубликованные авторские материалы в форме статей по следующим областям педагогического знания: методология педагогической науки, теория и история общей педагогики, теория и методика профессионального образования, специальная педагогика, теория и методика социального воспитания, педагогическая компаративистика. Журнал выходит 2 раза в год. **Статьи принимаются до 15 сентября 2016 года.**

Рубрики журнала:

- Колонка научного редактора
- Методологические проблемы образования
- История педагогической мысли и школьного строительства
- Тенденции и перспективы общего образования
- Внеурочная деятельность педагога и проблемы дополнительного образования (или Дополнительное образование детей и взрослых)
- Среднее профессиональное образование и высшая школа
- Рецензирование и обзор научной литературы
- Хроника памятных дат
- Наши юбиляры
- Конференции и научные форумы

**ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ,
НАПРАВЛЯЕМЫХ В ЖУРНАЛ**

Объем – 6 страниц (шрифт Times New Roman, 12 кегль, через 1,5 интервала). Ширина всех полей – 20 мм. Выравнивание текста – по ширине. Расстановка переносов автоматическая. **Файл обязательно предоставляется с расширением *.doc.**

Статьи предварительно необходимо проверить в системе Антиплагиат (<http://www.antiplagiat.ru>), уникальность текста должна быть не меньше 60-70 %.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА

1. УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.naukapro.ru/metod.htm>.

2. Имя, отчество и фамилии авторов на русском языке в именительном падеже.

3. На русском языке полное наименование организации, в которой выполнена работа (место работы авторов) с указанием организационно-правовой формы.

4. Название кафедры (подразделения), на которой выполнена работа.

5. Заглавными буквами название работы на русском языке.

6. Аннотация на русском языке объёмом 3-6 предложений.

7. Ключевые слова объёмом не более 7 слов.

8. Текст статьи (не менее 6 страниц).

9. В конце статьи приводится ПРИМЕЧАНИЯ – список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, С. 25].

Оформление статьи в приложении 1.

10. Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением № 2.

11. Рецензия на статью (соискатели, аспиранты обязаны получить рекомендацию к публикации научного руководителя или другого ученого, имеющего степень доктора или кандидата наук). Рецензия принимается в свободной форме.

12. Названия файла со статьёй содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: margo2000@list.ru; konsshk@rambler.ru.

Контактные телефоны: 8 (928) 20-73-793 – Плужникова Елена Артемовна, 8 (900) 23-85-693 – Шкуропий Константин Викторович.

Приложение 1

*Статья рекомендована к опубликованию
доктором педагогических наук, профессором
Штернбергом Вильгельмом Карловичем
(в соответствии с рецензией)*

УДК-008+658.3364

Кирилл Алексеевич Разумов

**ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗЕМСКИХ ШКОЛ
В РОССИИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины возникновения и дальнейшего роста земской школы – основного типа народной начальной школы России конца 19 – начала 20 вв.

Ключевые слова: земская школа, народная школа, русский учитель, общественно-педагогическое движение.

Историко-педагогическая наука многократно обращалась к причинам возникновения и количественного роста земских училищ массового типа русской начальной школы пореформенного периода [см. 1, 2]. Большинство представленных в обороте научного знания исследований носят т. н. областной характер. В меньшей степени изучены «качественные процессы»,

определявшие жизнеспособность этого образовательного учреждения эпохи расцвета общественно-педагогического движения: задачи и содержание начального образования, технологии его реализации, роль учителя как творца педагогического процесса и пути профессионального роста педагога.

Автор ряда работ по земской педагогике К.В. Шкуропий отмечает: «В становящемся гражданском обществе появляются идеи создать тип учебного заведения, в котором основная масса населения могла бы получать такое образование, которого было бы достаточно для выражения себя в качестве гражданина, в своей завершенной полноте обладавшего социальной, правовой, политической, экономической и моральной дееспособностью» [3, с. 159].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Съезды по народному образованию. Сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования / Сост. В. И. Чарнолуский. Пг., 1915. 346 с.

2. Eklof B. World in conflict: Patriarchal authority, discipline and the Russian schools 1861-1918 // School and society in tsarist and soviet Russia. N. Y., 1993. P. 5-11.

3. Шкуропий К. В. Земская школа как институт гражданственности: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2001. 217 с.

Приложение 2

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кирилл Алексеевич Разумов – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир). 352900, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, д. 159, кв. 100. E-mail: vsevolodka@inbox.ru.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 3(4), 2016 г.

*Журнал зарегистрирован в системе РИНЦ,
свидетельство № 1 к договору № 630-10/2014 от 14.10.2014*

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.И. Грибкова

Компьютерная вёрстка: Л.В. Зданевич

Печать и послепечатная обработка: Н.О. Дейко, Э.Э. Хакиев

Подписано к печати 30.09.2016. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 18,63. Уч. изд. л. 19. Тираж 1000 экз.

Заказ № 87/16.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: www.agpu.net