

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

**№ 4(5)**

**2016**



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

**НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ**

**АРМАВИРСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2016 г.**

**№ 4(5)**

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

Тел. 8(928)2073793

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

E-mail: [margo2000@list.ru](mailto: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

**Живогляд М.В.**, кандидат педагогических наук, доцент/  
Zhivoglyad M.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

**Живогляд М.В.**, кандидат педагогических наук, доцент/  
Zhivoglyad M.V., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

## СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА НАУЧНОГО РЕДАКТОРА .....	4
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Тупичкина Е.А.</i>	
Методические подходы к гармонизации эмоционального состояния дошкольников посредством арт-педагогических техник .....	6
<b>ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА</b>	
<i>Дроговцова Н.О., Ревина Н.П.</i>	
Представления о ценностных ориентациях в истории отечественной педагогической мысли (XVIII-XIX века) .....	10
<i>Сечкарева Г.Г.</i>	
Проблема целеобразования в истории педагогической мысли .....	14
<i>Тупичкина Е.А., Богнова Т.С.</i>	
Педагоги прошлого о формировании этнической культуры подрастающего поколения .....	19
<i>Тупичкина Е.А., Попова И.В.</i>	
Проблема эмоционального благополучия детей в истории отечественной педагогической мысли .....	25
<b>ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Баева К.Ю.</i>	
Научно-методические основы социального партнерства в дошкольных образовательных учреждениях с детьми раннего возраста .....	30
<i>Ибрагимова И.Н., Рубцов И.Н.</i>	
Совершенствование профессиональной компетентности учителя-лингвиста .....	35
<i>Костенко А.А., Tina Rowley</i>	
Профориентационная работа в современной школе как фактор профессионального самоопределения учащихся .....	40
<i>Костенко А.А., Терсакова А.А.</i>	
Теоретико-практические подходы организации взаимодействия с одаренными детьми в условиях современной школы .....	43
<i>Семенака С.И., Кирокосянц И.В.</i>	
Лаборатория педагогического опыта как средство повышения профессиональной компетентности педагогов в области социализации дошкольников .....	49
<i>Семенака С.И., Хальченко О.А.</i>	
Развитие социального интеллекта дошкольников в контексте нравственного воспитания .....	52

*Сечкарева Г.Г., Дубовая Д.А.*

Совершенствование коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования как одно из направлений в системе самообразования педагогов ..... 57

**СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
И ВЫСШАЯ ШКОЛА**

*Андрюенко Н.К., Жирина О.С.*

Создание воспитательной системы как первостепенный приоритет в образовательном пространстве педагогического вуза ..... 62

*Галустов Р.А., Догонова Н.А.*

Педагогическое содействие становлению прогностической компетентности спортивных менеджеров ..... 68

*Догонова Н.А.*

Аутентичные формы оценивания как условие творческой самореализации студентов ..... 73

*Живогляд М.В.*

Разработка концепции подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков ..... 80

*Лукаш С.Н., Эпоева К.В.*

Культуросообразное воспитательное пространство педагогики казачества в системе высшего профессионального педагогического образования ..... 85

*Паладян К.А.*

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода при организации самостоятельной работы студентов в вузе ..... 93

*Плужникова Е.А.*

Проектирование инновационной образовательной среды вуза в условиях реализации ФГОС ..... 99

*Согоян С.С.*

Особенности реализации технологий инклюзивного образования в современном вузе ..... 102

**КОНФЕРЕНЦИИ, КОНКУРСЫ, ИЗДАНИЕ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТРУДОВ**

**КАФЕДРЫ ТИПиОП НА 2017 ГОД** ..... 107

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ** ..... 109

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»** ... 111

## КОЛОНКА НАУЧНОГО РЕДАКТОРА



Система профессионального образования педагогических кадров находится в зоне повышенного внимания государства, общества и круга специалистов как система, требующая глубокой модернизации и масштабного обновления. Сегодня подвергаются критике устаревшие и не соответствующие духу времени принципы функционирования и управления системой, содержание профессиональной подготовки педагогов, технологические подходы к его реализации. Требуют изменения и ценностные ориентиры, мировоззренческие установки, принятые в системе педагогического образования, на наших глазах и при нашем активном участии меняется парадигма и модель профессиональной подготовки педагогов, подвергаются жесткой критике теория и методология педагогической науки.

В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Основные ориентиры модернизации российского образования отражены в Программе модернизации педагогического образования на 2014-2017 годы; Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2016-2020 годы», в Профессиональном стандарте педагога, а также в апробируемых и внедряемых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование», других нормативно-правовых актах.

Этим и другим актуальным проблемам посвящен очередной журнал.

Следует обратить внимание на статью Тупичкиной Е.А. «Методические подходы к гармонизации эмоционального состояния дошкольников посредством арт-педагогических техник», которая посвящена методологическим проблемам дошкольного образования. Дошкольное образование открывает первый раздел нашего журнала. Истории педагогической мысли и школьного строительства посвящены статьи Дроговцовой Н.О., Ревинной Н.П., Сечкаревой Г.Г., Тупичкиной Е.А. и др.

В третьем разделе журнала рассматриваются тенденции и перспективы дошкольного и общего образования. Статья Баевой К.Ю. посвящена научно-методическим основам социального партнерства в дошкольных образовательных учреждениях, статья Костенко А.А., Терсаковой А.А. посвящена теоретико-практическим подходам организации взаимодействия с одаренными детьми в условиях современной школы и т. д.

В четвертом разделе рассматриваются вопросы среднего профессионального образования и проблемы высшей школы. Среди авторов Андриенко Н.К., Галустов Р.А., Живогляд М.В., Лукаш С.Н., Эпоева К. В. Плужникова Е.А. и др.

Хочется выразить уверенность в том, что очередной выпуск нашего журнала позволит потенциальным читателям познакомиться с актуальными проблемами педагогической науки, с ее теорией, методологией и практической направленностью, найти свое место в ней, прийти к пониманию образа современного педагога.

От имени редакционной коллегии выражаю надежду, что очередной выпуск журнала найдет своего читателя и будет интересен и полезен ученым, практикам и в целом представителям педагогического сообщества.

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-373.2:159.922.7

*Е.А. Тупичкина*

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ГАРМОНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНИК

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Армавирский государственный педагогический университет»  
Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

**Аннотация.** В статье автор рассматривает методологические подходы и возможности арт-педагогических техник в гармонизации эмоциональных состояний дошкольников; анализируют теоретико-практические возможности авторской программы для дошкольников, направленной на формирование стрессоустойчивости и обеспечение эмоционального благополучия детей дошкольного возраста, основывающихся на использовании арт-педагогических техник.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие, эмоциональное благополучие, стрессоустойчивость, гармонизация эмоционального состояния, дошкольники, арт-педагогические техники.

Эмоциональное развитие является чрезвычайно важным на различных этапах детского возраста. Наиболее активной этап в эмоциональном развитии личности принадлежит дошкольному возрасту. Эмоции составляют наиболее ценное психологическое содержание жизни ребёнка. Развитие эмоциональной сферы обуславливает возникновение у ребенка особых форм сопереживания, сочувствия другим детям и взрослым, становление у ребенка самосознания, эмоциональной децентрации (умению встать на позицию другого, учитывать его чувства и потребности).

К сожалению, современный ребенок подвержен влиянию стресса, эмоциональное неблагополучие зачастую формируется на основе негативного влияния среды, в частности семейной. Причиной эмоционального дисбаланса может выступать негативное состояние здоровья, которое, в свою очередь, также порождает стресс.

Общими причинами стресса у дошкольников, по мнению психологов, могут быть, как факторы *физического* плана, например, болезнь, травмы, физические недостатки; явления *социального* плана, к которым можно отнести: детские страхи, конфликты с детьми и со взрослыми, гибель домашнего животного, развод родителей, расставание с дорогими людьми, смерть близкого человека, применения насилия, появление нового ребенка в семье, смена места жительства, военные действия; так и факторы *природного* характера – природные катастрофы.

К сожалению, количество проявления таких факторов увеличивается, к ним присоединяются и новые. Прискорбно, что большинство из них

создается непосредственно взрослыми. В данном аспекте сегодня особого внимания требуют дети, пережившие стихийные бедствия, побывавшие на территории военных действий, пережившие связанные с этими событиями страх, эмоциональную боль, и даже насилие. Также в особой заботе нуждаются тяжело болеющие дети, находящиеся на стационарном лечении. Как отмечалось выше, именно позитивный настрой, оптимистическое отношение к жизни ускоряют процесс выздоровления.

Стрессовое состояние, эмоциональный дисбаланс порождает целый комплекс таких негативных эмоциональных состояний, как: страх, тревогу, беспокойство, злость, враждебность, гнев, агрессивность, обиду, печаль, тоску, страдание, недовольство и т. д. У детей, подвергшихся стрессовой ситуации, как правило, возникают проблемы поведенческого характера – они пассивны, нерешительны и беспомощны; эмоциональные – подавленное, плохое настроение; соматические – нарушены аппетит и сон; когнитивные – дети полагают, что взрослые их не понимают, не любят, дети не хотят с ними дружить.

Сказанное нацеливает на необходимость проведения с детьми специальных мероприятий, направленных на гармонизацию эмоционального состояния, формирования у них такого качества, такой личностной черты, как стрессоустойчивость.

Стрессоустойчивость часто сравнивают с деревом.

*Корни* – самопринятие – главная опора дерева, помогающая противостоять любым невзгодам и испытаниям.

*Ствол* – оптимизм – постоянный позитивный ориентир на лучшее, что есть в мире.

*Ветви* – стратегии, преодоления негативных эмоций – они включаются (разворачиваются, гнутся или сопротивляются), когда есть опасность.

*Листья* – умение расслабиться.

Именно владение такими способностями, как: самопринятие самого себя, формирование оптимистической позиции и общего позитивного отношения к различным событиям жизни, преодолевать, снижать переживания негативных эмоций способствует гармонизации эмоциональных состояний и обеспечивает эмоциональное благополучие человека.

Сегодня ведется активный поиск методов обеспечения эмоционального благополучия, гармонизации эмоциональных состояний дошкольников, средств решения данной задачи, адекватных возрастным особенностям детей, психологическим механизмам социализации современного ребенка, а также задачам, определенным Федеральными образовательными стандартами дошкольного образования в рамках образовательной области социально-коммуникативного развития ребенка [6].

Анализ педагогической практики и программно-методического обеспечения эмоционального развития детей свидетельствует, что не в полной мере используются ресурсы арт-педагогических техник, которые, как мы полагаем, обогатят процесс эмоционального развития, будут способствовать амплификации детских видов деятельности и через включение в художественную среду, будут способствовать гармонизации эмоционального состояния детей-дошкольников.

Специфика использования арт-педагогических техник заключается в том, что на первый план выдвигается задача становления индивидуально-личностных внеэстетических феноменов, то есть формирование мотивационно-смысловой сферы человека, его духовного мира, мироощущения, мировосприятия, миропонимания. Ребенок при таком подходе проецирует свой опыт в специфическую художественную ситуацию, выражает свои чувства, настроение [2].

В целях гармонизации эмоционального состояния, формирования стрессоустойчивости ребенка нами была разработана для старших дошкольников программа на основе арт-педагогических техник «Магия рисования» [5].

**Цель программы:** формирование у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста стрессоустойчивости.

**Задачи:**

1. Гармонизировать эмоциональное состояние детей.
2. Стимулировать развитие социального интеллекта.
3. Развивать позитивное мышление детей.
4. Обучать детей способам регуляции психоэмоционального состояния, снятия нервного напряжения средствами изобразительных техник.
5. Формировать жизнерадостное и оптимистическое отношение к жизненным ситуациям.
6. Развивать творческие способности.

Программа включает в себя 3 раздела.

1 раздел **«Я есть Я»** направлен на формирование любви к самому себе или самопринятия самого себя: позитивного восприятия и оценки существенных, сторон самого себя (собственного имени, тела и семьи); принятию, усвоению безусловного позитивного отношения к себе со стороны значимых людей.

2 раздел программы **«Жизнь прекрасна!»** предусматривает формирование оптимистической позиции и общего позитивного отношения к различным событиям жизни; мобилизацию внутренних ресурсов.

3 раздел **«Я в силах справиться!»** направлен на вооружение детей способами и приемами преодоления, снятия и переживания негативных эмоций (страха, печали, злости).

4 раздел **«Релакс»** связан с реализацией техник, обеспечивающих умение расслабляться, релаксировать посредством использования медитативных приемов рисования и восприятия художественных произведений.

Необходимо отметить, что разделы программы реализуются не в последовательности описания, а циклами по 4 занятия: цикл – по одному занятию из каждого раздела. Каждое занятие предусматривает реализацию арт-техники (арт-техник) по одной, указанной в программе проблеме. Таким образом, программа, рассчитанная на 32 часа, предусматривает реализацию 8 циклов, календарно охватывающих 8 месяцев (октябрь-май). Периодичность занятий может варьироваться от 1 раза в неделю в течение года (общие годовой цикл) до погружения в арт-среду с частотностью 2-3 раза в неделю, например, во временных коллективах и группах (например, детских больницах, детских оздоровительных лагерях, санаториях). Также могут

быть использованы отдельные фрагменты программы в работе детского психолога, направленной на коррекцию отдельных качеств или поведенческих проявлений личности.

Программа основана на включение детей в два основных вида арт-педагогической деятельности: перцептивные и созидательные. *Перцептивные формы* арт-педагогической деятельности, которые предусматривают взаимодействие ребенка с готовыми изобразительными средствами: их восприятие, рассматривание, создание на основе увиденного своих фантазий, анализ своего эмоционального отклика на них. *Созидательные формы* арт-педагогической деятельности, предусматривающие непосредственную изобразительную деятельность детей, создание детьми продуктов изобразительного творчества: это могут быть изображения конкретных предметов, абстрактные образы, метафорические картинки и мн. др.

Практика работы с детьми в дошкольных образовательных организациях г. Армавира, г. Новокубанска, п. Мостовского, Детского центра интегративного развития «Радуга», созданного на базе Армавирского государственного педагогического университета, доказала эффективность применения арт-педагогического подхода в эмоциональном развитии дошкольников. Именно данный подход лег в основу разработки таких авторских программ, как: «Песочные фантазии» (программа обучения рисованию песком на световых планшетах), «Палитра эмоций маленького художника» (программа развития социального интеллекта дошкольников в художественной деятельности), «Песочные настроения» (программа развития эмоционального интеллекта в процессе рисования песочных картин), «Магия рисования» (программа формирования стрессоустойчивости у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительных арт-педагогических техник).

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учебник для вузов. М. : Академия, 2001. 248 с.

2. Тупичкина Е. А. Арт-технологии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками // Семья и личность: проблемы взаимодействия. Научный журнал. 2015. № 3. С. 97-102.

3. Тупичкина Е. А. Мир песочных фантазий : Программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art» (для детей дошкольного и младшего школьного возраста). М. : АРКТИ, 2016. 112 с.

4. Тупичкина Е. А. Рисование песком как средство развития эмоционального интеллекта и профилактики эмоционального неблагополучия дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2014. № 4. С. 76-85.

5. Тупичкина Е. А., Минакова Е. М. Формирование стрессоустойчивости у дошкольников средствами изотерапии // Детский сад: теория и практика. 2015. № 7. С. 94-104.

6. ФГОС дошкольного образования. Приказ МОиН РФ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении ФГОС дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://sad-sema.ru/docs/prikaz\\_fgos.pdf](http://sad-sema.ru/docs/prikaz_fgos.pdf).

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

УДК-37.091

*Н.О. Дроговцова, Н.П. Ревина*

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ (XVIII-XIX ВЕКА)

*Муниципальное автономное образовательное учреждение  
детский сад № 48, г. Армавир*

**Аннотация.** В статье раскрываются взгляды отечественных педагогов XVIII-XIX века на ценностные ориентации, свойственные обществу в определенный исторический период. Авторы анализируют позиции таких известных отечественных педагогов, как: В.Г. Белинский, И.И. Бецкой, К.Н. Вентцель, Н.А. Добролюбов, М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин, П.Ф. Каптерев, Н.И. Новиков, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

**Ключевые слова:** ценности, воспитание, нравственность, нравственные ценности, ценностные ориентации, гуманизм, общечеловеческие ценности.

Одной из важнейших задач, поставленных современным обществом перед образованием, является приобщение подрастающего поколения к социально значимым ценностям. Известно, что нравственные ценностные ориентации являются ядром системы ценностных ориентаций субъекта, поскольку именно они определяют уровень и форму социальной активности и направленности, а также отношение к себе и другим людям. Под нравственными ценностными ориентациями понимают направленность субъекта на нравственные ценности в виде устойчивых фиксированных установок и предпочтений, детерминирующих его (субъекта) деятельность.

Представления о значимых ценностных ориентациях в истории отечественного образования и педагогики складывались в тесной связи с цивилизационными и социокультурными процессами, происходившими в нашей стране. С давних времен педагоги и родители учили детей жить в соответствии с особой системой ценностей, сформировавшейся в русской культуре.

Далее остановимся на взглядах отечественных педагогов о ценностных ориентациях. В российской педагогической мысли появляются приоритеты, представленные такими ценностями, как знание, разум, истина, труд, нравственность, добро. Однако выделение нравственных ценностей (добро, Родина, истина, труд, любовь) в качестве ведущих сохраняется у русских просветителей XVIII века И.И. Бецкого, А.Н. Радищева, М.В. Ломоносова, Н.М. Карамзина, Н.И. Новикова и других. Исходя из этого, наиболее значимыми нравственными качествами они считали сострадательность к бедности и несчастью, трудолюбие, патриотизм российских граждан. Просветители настаивали на воспитании в детях учтивости, любви к правде и твердом намерении отстаивать истину.

На данном этапе развития педагогической мысли философы и общественные деятели пытаются объяснить природу нравственности в человеке

и, благодаря этому, определить пути формирования нравственных ценностных ориентаций. Находясь под влиянием реформ, проведенных Петром I в области науки, культуры, образования, деятели эпохи Просвещения призывали к нравственному совершенствованию *путем просвещения и образования*, полагали, что люди станут добродетельными, если будут просвещенными и образованными. Они также предлагали использовать и новый метод формирования нравственных ценностных ориентаций – самоанализ поступков. Мыслители советуют воспитанникам вдумываться в мотивы своих поступков, что позволит определить место нравственных ценностей в структуре сознания личности.

Дальнейшее развитие представлений о ценностных ориентациях происходило в педагогической мысли России XIX в. под влиянием революционно-демократической мысли, в основе которой лежали гуманистические и национальные ценности. Представители революционно-демократического течения также выдвигали проблему формирования нравственных ценностных ориентаций, необходимости сознательного стремления ребенка к добру, пробуждения в нем любви, сострадания к окружающим. В.Г. Белинский [1], Н.А. Добролюбов [4], Н.Г. Чернышевский [9] особо подчеркивали, что ценна способность сопереживать, проявлять человеколюбие, милосердие к окружающим. Так, В.Г. Белинский связывал эти качества с умением любить людей. Он утверждал, что «тогда на все будет у человека и привет, и ответ, и участие, и утешение, чистая радость от счастья ближнего и сострадание в его горе» [1, с. 311].

По-прежнему большое значение в этот период придается воспитанию патриотизма, чувства гражданского долга перед Родиной, честности. Говоря о воспитании человека и гражданина, В.Г. Белинский на первое место ставит задачу воспитания человека: «...кто не сделался, прежде всего, человеком, тот плохой гражданин» [1, с. 228]. Рассматривая человечность, великодушные как важные нравственные качества, он приходит к выводу: способность любить людей – это счастье.

В педагогических трудах этого времени подробнее, чем прежде рассматриваются и определяются пути формирования нравственных ценностных ориентаций. Так, В.Г. Белинский пишет: «Вопрос давно уже не в том, должно ли воспитывать детей, а в том, как должно воспитывать и в чем должно состоять основное начало истинного воспитания» [1, с. 79]. Он рекомендует внушать детям бесконечную любовь и бесконечное уважение к человеку, воздействуя не на ум, а на чувства детей. Основными методами мыслитель считал упражнение и приучение, а также повседневный пример взрослых. В.Г. Белинский предлагал организовать воспитание так, чтобы предупредить детские проступки и, следовательно, избегать наказаний. А.И. Герцен эффективным средством развития моральных чувств считает содержательную деятельность, труд. Н.А. Добролюбов является сторонником методов нравственного воспитания, которые развивали бы сознание детей, пробуждали в них понимание своих нравственных обязанностей [4].

В XIX в. дискуссии западников и славянофилов обозначили два кардинальных пути формирования нравственных ценностных ориентаций – через осознанное поведение и через «сердце» (эмоциональную сферу). С этого времени основной задачей педагогики становятся поиски способов эффективного соединения названных путей.

На период 60-х гг. XIX века приходится наиболее сильный подъем гуманистической мысли. Он связан с отменой крепостного права в России, повлекшего за собой переоценку нравственных ценностей и, прежде всего, *признание значимости человеческой личности самой по себе*. Провозглашалась абсолютная ценность личности, ее свобода и творчество, научное знание. Проблема формирования ценностных ориентации в российской педагогике этого периода приобретает качественно новое звучание в трудах представителей антропологического течения Н.И. Пирогова [6], К.Д. Ушинского [8], П.Ф. Каптерева [5], Л.Н. Толстого [7]. Некоторые из них (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.), прежде чем сформулировать задачи нравственного воспитания, представляют свою точку зрения на проблему добра и зла в природе человека.

Н.И. Пирогов писал, что в основе воспитания нравственных ценностных ориентации детей лежит ясное понимание того, что наличие добра и зла изначально существуют в каждом человеке. Двойственность нашей духовной природы обнаруживается с раннего детства. Но ребенок живет в собственном мире, созданном его духом, воспитание не должно торопиться с тем, чтобы перенести дитя из его атмосферы в нашу. Для этого необходимо, считает Н.И. Пирогов, «оберегать ценность детской души, не внося в нее искусственно и преждевременно раздвоение и неискренность; вести ребенка, по мере созревания, на путь самосознания и внутренней борьбы; сообщать смысл заповедей, и мысль о вечности» [6].

По убеждению Н.И. Пирогова, важным условием формирования нравственных ценностных ориентаций в детском возрасте является превращение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к добру и правде. В его взглядах отмечается важность целенаправленного воспитания у детей с раннего возраста способности сознательно и бескорыстно проявлять сочувствие и сопереживание окружающим, привлекать внимание воспитанников к внутренним мотивам поступков.

У К.Д. Ушинского мы находим мысль, созвучную высказыванию Н.И. Пирогова о двойственности духовной природы: «Нравственное чувство живет в каждом из нас, точно так же, как и чувство... эгоизма. Оба эти чувства... рождаются вместе с человеком. Но, тогда как... нравственное чувство... требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое... не требует для своего преуспевания ни ухода, ни присмотра и, необуздываемое вовремя, скоро подавляет лучшее...» [8].

Подробно рассматривая вопрос воспитания и развития в детях нравственных качеств, К.Д. Ушинский важнейшими ценностными приоритетами считал глубокую, непоколебимую любовь к своей Родине и к своему народу, честность, человечность – способность в любую минуту оказать внимание, помощь и поддержку ближнему, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью. По утверждению педагога, надо научить ребенка любить красоту нравственных поступков.

Говоря о борьбе с отрицательными чертами характера и поведения ребенка, он предлагает следующее: для искоренения порока необходимо заботиться о развитии соответствующей, но противоположной ему добродетели. Следовательно, если у ребенка есть склонность к грубому и надменному отношению к окружающим, надо искать случая пробуждать в нем любовь, жалость и сострадание [8, с. 315-335].

Идеи великого русского педагога К.Д. Ушинского последовательно развивала его воспитанница Е.Н. Водовозова. Она верила в добрые начала,

заложенные природой в любом человеке, полагала, что индивидуальность и возможности ребенка predeterminedены до его рождения. Предлагала упражнять духовные способности ребенка постоянно. По мнению Е.Н. Водозовой, ребенок станет добр, если с раннего детства будет упражнять свою доброту в заботе об окружающих и жертвовать для них своими личными интересами и удовольствиями. «В воспитании важно организовать деятельность для проявления таких лучших качеств и свойств в детях, как любовь и забота о людях, создавать условия для их реализации в практической деятельности и свободного развития индивидуальности каждого ребенка, исключать принуждение и насилие над ним».

Размышляя о нравственных ценностях, Л.Н. Толстой в центр человеческих отношений ставил любовь к ближнему. Он считал, что жизнь для себя вызывает страдания. Но стоит начать жить для других, и страдания облегчаются, и получается лучшее благо мира – любовь людей. Писатель и педагог призывал воспитывать в детях милосердие к окружающим. Причиной же отсутствия проявлений милосердия называл слабо развитую способность любить: «Мы не любим людей не потому, что они злы, а мы считаем их злыми потому, что не любим их» [7, с. 148].

Большое внимание проблеме формирования нравственных ценностных ориентаций у детей уделял П.Ф. Каптерев. Сущность нравственного воспитания он понимал как пробуждение симпатии к людям, обретение навыка жить с людьми, совместно работать, входить в их горести и радости. П.Ф. Каптерев считал необходимым воспитывать великодушие, чувство справедливости, отстаивал идею равенства всех людей и возвышения человеческой личности. Педагог ставил вопрос о нравственном закаливании ребенка, под которым понимал душевную деятельность вообще, развитие душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах. Одной из сторон системы нравственного закалывания являлось ознакомление ребенка с неблагоприятными «чувствованиями» и даже страданиями: «Как можно пробудить глубокую жалость к страдающим в человеке, который о страданиях знает только понаслышке, а сам никогда по-настоящему не страдал. Человек, жизнь которого была преисполнена радостями и удовольствиями, к которому близко не подпускали ни одно темное облачко, такой человек весьма мало расположен сочувствовать горю другого: оно ему незнакомо и непонятно» [5, с. 150].

Особое внимание развитию нравственных ценностных ориентаций личности уделял К.Н. Вентцель. Нравственность он понимает как установление гармонии между всеми целями нашей жизни, объединение их в одну систему, в одно целое, причем и сама эта система целей беспредельно расширяется [2, т. 1, с. 267]. Основной нравственной ценностью мыслитель считал «любовь и неутомимое стремление к правде, стремление к тому, чтобы каждая наша мысль, каждое наше чувство, каждое наше решение, каждый наш поступок служили наиболее полным отражением внутренней правды» [2, т. 1, с. 331]. К.Н. Вентцель считал необходимым развивать в детях «нравственную любовь» – чувство «гармонии человека с человеком, при котором один человек сливается духовно с другим человеком в одно целое настолько, что становится способным желать блага, счастья и развития этого другого человека ради него самого, а не ради себя» [2, т. 2, с. 422-423].

Очень важной, на наш взгляд, является мысль К.Н. Вентцеля о том, что «моральный катехизис» должен быть каждым ребенком написан самим

для себя, а не составленным воспитателем по одному шаблону для всех детей вообще. Он должен быть плодом творческой мысли самого ребенка. Катехизировать нравственность для всех – значит ее разрушать [2, т. 2, с. 445].

В трудах Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля выделяется центральная нравственная ценность – *любовь к людям*, которая, как многие и другие идеи не потеряли свою актуальность в современной педагогической теории и образовательной практике.

Таким образом, ретроспективный анализ представлений о нравственных ценностных ориентирах, накопленных в отечественной культуре XVIII-XIX века, позволил определить совокупность ценностей, которые носят общечеловеческий характер, обладают определенной устойчивостью и могут выступить ядром аксиосферы субъекта на различных этапах образования, в том числе и на дошкольном. Такими базовыми нравственными ценностными ориентациями выступили общечеловеческие ценности: *Любовь к людям, Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд*.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Белинский В. Г. Собрание сочинений : В 9 т. Т. 1 /под ред. М. Я. Полякова, Г. А. Соловьева. М., 1976. 375 с.
2. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности : в 2 т. М., 1912.
3. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до 8-летнего возраста. СПб., 1918. 356 с.
4. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения. М., 1986. 348 с.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. 704 с.
6. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1953. 217 с.
7. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989. 543 с.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. М., 1988. 492 с.
9. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1983. 335 с.

УДК-37.013.2

**Г.Г. Сечкарева**

### **ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

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

**Аннотация.** В статье представлен ретроспективный анализ проблемы целеобразования в истории развития педагогической мысли. Автором рассмотрены основные аспекты, структура, функции процесса целеобразования, его значение в организации педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** целеобразование, педагогическая деятельность, цель, задачи, результат, средства, мотивация.

«Целеобразование» как проблема существует уже давно. И возникла она вместе с педагогикой, хотя она иногда не осознавалась. На слабую разработку данного вопроса обращал внимание А.С. Макаренко: «В педагогической теории, как это ни странно, цель воспитательной работы обратилась в категорию почти забытую... Можно думать, что научной педагогике нет никакого дела до этого вопроса. В специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях. От педагога теоретика требуется не решение проблемы идеала, а решение проблемы путей к этому идеалу. Это значит, что педагогика должна разработать сложнейший вопрос о цели воспитания и методе приближения к этой цели» [3, т. 5, с. 345].

Начнем с рассмотрения изучаемого понятия с точки зрения смежных с педагогикой наук: физиологии и психологии. Человеческий организм представляет собой сложную систему систем. Центральной нервной системе принадлежит ведущее значение в регуляции физиологических процессов, связанных с деятельностью. У целеобразования есть физиологические механизмы, но от природы они не даны (за исключением элементарных). Они должны быть сформированы в процессе жизни ребенка, его обучения и воспитания. Целеобразование в физиологии сейчас изучается в связи с психологией и кибернетикой и описывается в таких терминах как акцептор действия, установка, ожидание, прогнозирование и др. Физиологическую природу целеобразования очень хорошо описал профессор Е.В. Полежаев: «Неопределенность действительности, временная связь, нейроконфликт, вероятностно-детерминированный анализ, наращивание эмоциональной и электроэнцефалографической активации и мобилизации ориентировочно-исследовательских движений, цель действия как сложившийся акт – все это нейрофизиологическая основа целеполагания. Это нейрофизиологический остов способа, с помощью которого мозг вскрывает и преодолевает противоречия, решает диагностические и оперативные задачи, т. е. совершает движения от незнания к знанию, от одного знания к другому знанию и тем самым обеспечивает целенаправленное поведение».

С точки зрения психологии труда единицей, частицей деятельности является действие, в процессе которого достигается конкретная, не разложимая далее на простые элементы, осознанная цель. При этом каждое действие имеет свою структуру: цель действия, мотивы, операции и психические акты, конечный результат. Среди всех структурных единиц определяющее значение имеет цель.

Цель – это идеальный образ предполагаемого результата действий, исходный момент структуры любого действия и деятельности в целом. В деятельности человек проявляет себя как личность, движимая определенными мотивами. Обычно такими мотивами выступают потребности, сопряженные с определенными чувствами и эмоциями, знаниями, побуждающие человека стремиться к достижению поставленной цели. Животным присуща активность, вызванная непосредственно потребностью в существовании, а у человека активность выражается в деятельности, направленной на преобразование природы, общества и самого себя. Содержание деятельности человека не определяется потребностью, которая его породила, а целью.

Эффективное обучение и воспитание имеют место лишь там, где действия учащихся управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, формы поведения, виды деятельности.

С кибернетической точки зрения действие или поведение объекта может считаться целенаправленным, если оно направлено на достижение некоторого конечного состояния, при котором объект вступает в определенную связь в пространстве и во времени с другим объектом или событием. Понятие цель применима только к целенаправленной деятельности человека.

С философской точки зрения цель – предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия. Реальному процессу деятельности всегда предшествует идеальный процесс формирования целей этой деятельности. Человек в отличие от животных реализует не столько заложенную видовым опытом программу, сколько самостоятельно сформулированную программу в виде целей и задач. Процесс этот у человека почти всегда является осознанным.

В целенаправленной деятельности находит свое диалектическое проявление взаимоотношение между свободой и необходимостью. Цель должна находиться в соответствии с объективными законами. Реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта деятельности. Цель задает способ и определяет характер действий. Целеполагание является условием любого действия, сознательного акта. Оно является сердцевинной сознания.

Педагогика рассматривает цель как предполагаемый результат педагогических действий, определяющий способ и характер деятельности учителя и учащихся, а целеобразование как процесс формирования целей и задач обучения и воспитания учащихся. Целеобразования требует сама природа педагогической деятельности, связанной с обучением и воспитанием учащихся. Отсутствие у педагога четких и ясных целей обрекает его деятельность уже в самом начале на неудачу и низкую эффективность. А.С. Макаренко писал: «Я всегда должен видеть перед собой цель, должен видеть тот образец, идеал, к которому стремлюсь» [3, т. 4, с. 313]. Н.К. Крупская справедливо считала, что «ясно поставленная цель, углубленное понимание цели, определение путей к этой цели – это то, что необходимо каждому» [2, т. 6, с. 113-114].

Без научно обоснованного целеобразования невозможно эффективное развитие творческой самостоятельности, активной жизненной позиции учащихся, формирование научно организованного стиля их деятельности. Читаем у Н.К. Крупской: «Чем раньше они поставят для себя цель, чем раньше научатся подчинять ей свою деятельность, тем более сильные, более целеустремленные люди из них выйдут» [2, т. 5, с. 113].

В педагогической деятельности цель выполняет ряд важных функций:

- Организующая состоит в том, что она выступает как определенный механизм интеграции различных действий учителя или ученика в некую последовательность или систему. Цель упорядочивает, организует деятельность, позволяет научно обоснованно подойти к созданию структуры, системы обучения или воспитания учащихся.

- Стимулирующая состоит в том, что в цели скрыта как бы внутренняя энергия действия. Появление у учащихся потребности к той или иной деятельности означает, что последняя обрела роль стимула, побуждающего их к деятельности. Даже частичное достижение цели рождает прилив сил. Чем больше и возвышеннее цель, тем больше эмоциональный заряд, который зреет и побуждает учащихся к действиям. Процесс целеобразования – это одновременно и процесс смыслообразования.

- Обучающая заключена в самом процессе целеобразования, его осмыслении, освоении, что вооружает учащихся принципом предвосхищения результатов предполагаемых действий, позволяет не только лучше организовать самостоятельный и коллективный учебный труд, но и сделать учебный процесс осознанным, а, следовательно, и более эффективным.

- Развивающая состоит в том, что формулировка целей и задач обучения и воспитания, позволяет научно обоснованно инструментировать их, создать систему, познать причинно-следственные связи и отношения между элементами этой системы.

- Воспитывающая состоит в том, что процесс целеобразования как элемент воспитания и самовоспитания облегчает осуществление комплексного подхода к ним, достижения единства целей, средств и всех факторов, единства всех сторон воспитания.

Цель педагогического труда – это предвосхищенный результат конкретной совместной деятельности учителя и учащихся, т. е. то, что предусматривается получить в итоге учебного занятия или воспитательного мероприятия. Отдельно для учителя и учащихся цель конкретной педагогической деятельности не ставится, дифференцируются лишь частные цели и задачи.

Принцип цели или целеобразования предполагает, что должны существовать и работать во имя достижения главной цели все другие цели, все звенья организации. Все, что не отвечает этому требованию, устраняется. В течение учебного года с учащимися проводятся свыше тысячи учебных занятий и воспитательных мероприятий. Их успех зависит от того, насколько их цели согласованы друг с другом, насколько они взаимодействуют.

Кроме того, важно исходя из общей цели, уметь определить и уяснить конкретные, частные цели. Есть цели большие, глобальные, отдаленные во времени, рассчитанные на много лет, а есть цели одного года, месяца, дня, одного занятия. И если они не связаны между собой, не правильно поставлены, то, несмотря на большие затраты труда, педагог не может получить ожидаемый результат.

Мы пришли к пониманию того, что цели деятельности чрезвычайно важны. Теперь переходим на вторую ступень – точное определение и уяснение, осознание задач предстоящей деятельности. Задача педагогического труда – это частная цель. Понятия «цель» и «задача» соотносятся как целое или часть. Но это условное представление. Динамическое целое всегда будет больше арифметической суммы частей. Задача – это более конкретная цель, этап в достижении цели. Задачи в своей совокупности должны конкретизировать цель и соответствовать ей. Они дают представление о структуре деятельности, направленной на достижение заданной цели.

Цель тесно связана с мотивами. Сам по себе образ будущего результата еще не образует цели. Он становится ею, лишь, будучи связанным с мотивом. В зависимости от мотивов она приобретает тот или иной личностный смысл. Мотивы выступают в деятельности как осознанные или неосознанные побуждения.

Понимание мотивов деятельности дает ответ на вопрос, что именно побуждает учащегося на то или иное действие, какую при этом он преследует личную цель. В основе одних и тех же действий могут быть разные мотивы. К примеру, выполнение домашних заданий для одних привычная

обязанность, для других – повинность, для третьих – интересное занятие и тому подобное. В качестве мотива деятельности выступают потребности. Они являются движущей силой, источником активности. Потребность дает человеку стимул действия. Но чтобы стать фактором, детерминирующим деятельность, потребность должна превратиться в цель. Такова диалектика соотношений потребности и цели.

Сознательная цель всегда предполагает средства как структурный элемент деятельности. В понятие «средства» следует включить все материальные условия, необходимые для обеспечения процесса, а также духовные – педагогическая техника.

Эффективность деятельности зависит от умения избрать необходимые средства и наилучшим образом их использовать. Сущность этого умения состоит в целесообразном выборе средств, что предопределяется в процессе целеобразования. Еще Аристотель отмечал, что цель без средств становится лишь абстрактным стремлением. Сегодня нередко мы слышим высказывание «цель оправдывает средства». Но давно доказано, что это порочное, антинаучное представление. Еще К. Маркс писал: «...Цель, для которой требуются неправые средства, не есть правая цель» [4].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что цель предопределяет средства, а с другой стороны, проникая в средства, пронизывая их, превращает средства в цель-средства. Такое взаимопроникновение цели в средства невозможно лишь при условии, если средства целесообразны, если цель и средства соответствуют друг другу, если они совпадают.

Результат в структуре сознательной деятельности – это уже реализованная цель. Цель и результат деятельности, как правило, не совпадают, так как цель – это лишь образ, идеал, а любая реальность всегда более многогранна. Результат педагогической деятельности складывается в процессе субъектно-субъектных отношений, в которых не только учащиеся, но и учитель приобретают новое, обогащаются опытом.

Путь достижения цели тернист и иногда не предсказуем, сопряжен с трудностями. С учетом внутренних и внешних «помех» в каждом конкретном случае определяется уровень достижения цели и эффективность достижения результата.

Успех обеспечивается лишь тогда, когда с учетом всех факторов и обстоятельств можно считать, что цель в основном достигнута.

Практическая педагогическая деятельность становится эффективной, если мотив и средства становятся целесообразными, так как ничего не может осуществляться без четкого сознательного намерения и ясной цели.

Педагогическая деятельность в современных условиях направлена на создание условий для развития личности каждого учащегося, познавательной активности, творческой самостоятельности, активной жизненной позиции. Приоритетная цель современного российского образования – полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться [7].

Правильно сформулированная цель и задачи определяют результат, успешность и качество работы педагога. И в конечном итоге способствуют успешной социализации ребенка в будущем.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 2000.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : в 10 т. Т. 4. М., 1958.
3. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 5 т. М. : Правда, 1982.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений : в 50 т. М., 1955-1981.
5. Бабочкин П. И. [и др.]. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: к постановке проблемы : В 2 кн. М., 2001.
6. Раченко И. П. Проблема целеобразования в педагогике. Учебные, практические задания и методические указания. Пятигорск, 1982. 45 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/>.
8. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М., 2000.
9. Эверт Н. А., Сосновский А. И., Кулиев С. Н. Критерии оценки деятельности учителя. М., 2000.

УДК-37.035.6:373.2

**Е.А. Тупичкина, Т.С. Богнова**

**ПЕДАГОГИ ПРОШЛОГО О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

*Муниципальное дошкольное образовательное бюджетное учреждение  
№ 117, г. Сочи*

**Аннотация.** В статье показано значение формирования этнической культуры у подрастающего поколения. Сделан анализ взглядов великих педагогов прошлого, которые раскрывали аспекты содержания, методов и форм этнического воспитания. Особый акцент в статье сделан на взгляды представителей дошкольного образования.

**Ключевые слова:** межнациональные отношения, народность, народное творчество, этнокультура, этническое воспитание, средства этнокультуры, дошкольники.

Сегодня, в условиях развивающегося кризиса межнациональных отношений, исключительно остро встает вопрос о поликультурном и этнокультурном образовании. Современный этап развития российского образования характеризуется переходом к одному из главных направлений, которым является признание ценностей этнокультуры в процессе формирования личности. Большой вклад в воспитании ребенка дошкольного и школьного возраста и его дальнейшем становлении в общественной жизни страны, как субъекта, призвана нести этнокультура того народа, в которой он живет. Современное образование невозможно без создания в нем условий

для формирования у подрастающего поколения культуры, условий для приобщения к традициям, ценностям народа, стремящегося сохранить свою уникальную этнокультуру, самобытность. В этой связи актуализируются идеи педагогов прошлого, которых данная проблема волновала не в меньшей степени.

Идея использования народности этнической культуры в педагогической практике впервые в России была поднята М.В. Ломоносовым, впоследствии углублена декабристами. Она как бы предвосхитила прогрессивные взгляды передовых слоев интеллигенции последующих поколений на проблему образования и воспитания на основе освоения духовно-нравственного наследия своего народа.

Теория народного воспитания была позднее разработана и предложена русскими революционными демократами: В.Г. Белинским, А.И. Герценом, И.П. Огаревым, Н.А. Добролюбовым и Н.Г. Чернышевским – воспитание в ребенке Человека через познание прекрасного в жизни и искусстве с использованием в основе народного материала (родного языка, сказок, поговорок, народных песен и танцев, игр и т. д.).

Во все времена педагоги-просветители выступали за просвещение через культурные преобразования, освоение народного искусства (устного народного творчества, музыкального, живописного и других). Названные идеи не потеряли своей актуальности в современном воспитании подрастающего поколения.

Значению этнокультуры в образовании ребенка придавали и придают многие известные педагоги прошлого и настоящего. Среди них можно отметить точку зрения В.Г. Белинского, который выдвинул и обосновал идею народности, как основу, важную черту разумного воспитания. Главным средством, по его мнению, в воспитании народности, является изучение русского языка, литературы, истории. В.Г. Белинский указывал на то, что проблема народности тесно связана с проблемой единства общечеловеческого и национального в развитии культуры, т. е. приобщение к русской культуре идет через культуру национальную.

Передовые идеи в народности воспитания принадлежат, прежде всего, К.Д. Ушинскому. Педагог высоко ценил педагогический потенциал народной мудрости, народной педагогики. Он считал, что опыт прошлых поколений должен быть наследием потомков, а народная педагогика – это естественное эволюционное развитие народной философии. В основе его принципиального подхода к этнопедагогике лежит воспитание на базе народных традиций и родного языка. Именно эти компоненты и составляют специфику национального характера, определяющего особый тип человека для каждого этноса.

Он указывал на то, что у каждого народа должна быть своя система воспитания. «Несмотря на сходство педагогических форм народов различных стран, у каждого из них есть своя собственная система воспитания, своя специфическая цель, а также и свои особые средства, направленные на достижение этой цели». Он считал, что «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более чем, что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву» [11, с. 237]. Также он отмечал, что в душе каждого человека черта национальности коренится глубже всех прочих; каждый народ имеет свою особенную характеристическую систему воспитания.

К.Д. Ушинский видел принцип народности в качестве основы воспитания людей в духе любви к великому русскому народу, как источнику национального творчества в области языка, литературы, искусства. Народность, по его словам, это «общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание» [11, с. 241]. К.Д. Ушинский писал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными, природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека... Воспитание, если оно не хочет быть всемогущим, должно быть народным» [11, с. 243].

Продолжателем идей К.Д. Ушинского о народности в воспитании является Е.Н. Водовозова, которая указывала, что «на склад характера человека наиболее могущественное влияние оказывают: социальные условия нашей прошлой и настоящей жизни, наследственность и воспитание». Идеал воспитания она видела в «пробуждении интереса детей к окружающему и внедрение в душу воспитываемого неутомимой жажды деятельности на пользу ближнего». Все более необходимым для нравственного преуспевания детей дошкольного возраста Е.Н. Водовозова считает: физический труд, посильную домашнюю, бытовую, обыденную работу, как помощь окружающим и как основу будущей самостоятельности, наблюдения за окружающей природой и жизнью. Все это должно идти в разумной деятельности для ребенка [3, с. 47].

Одним из эффективных средств воспитания ребенка К.Д. Ушинский и Е.Н. Водовозова высоко ценили природу, как средство приобщения детей к этнокультуре. «Обращайте внимание вашего питомца на блеск солнца, закат... Не упускайте случая полюбоваться вместе с ним видом безбрежного моря, его могучими волнами, красками неба, облаков и другим; если только вы раскроете перед ребенком эту великолепную книгу природы, и будете руководить им, он всею душою привяжется к окружающему миру», – отмечает Е.Н. Водовозова [3, с. 50].

Общие теоретические основы подхода к проблеме воспитания ребенка средствами этнокультуры принадлежат Н.К. Крупской. Под этнокультурой она подразумевала «культуру народа, живущего на определенной территории, говорящего на определенном языке, имеющего определенное историческое прошлое и под влиянием всего этого сложившийся национальный характер, национальный быт». Она также отмечает, что «впечатления детства глубоко влияют на все дальнейшее формирование человека, на организацию его поведения» [8, с. 161].

Одним из важных средств приобщения детей к этнокультуре и воспитанию интернационализма Н.К. Крупская видела «тот язык, на котором ребенок говорит» и игру: «Очень важно изучить игры ребят различных национальностей, анализировать их, взять из них наиболее интересные формы и влить в них современное содержание...». Кроме этого она рекомендует «с малых лет воспитывать интернациональный дух» [8, с. 148].

Мнение Н.К. Крупской подтверждают Е.И. Радина, Р.И. Жуковская, А.П. Усова, М.И. Богомолова и другие. Так, Е.И. Радина провела большую работу по сбору и систематизации конкретного материала, относящегося

к жизни и деятельности разных народов. По мнению Е.И. Радиной, детей надо знакомить в первую очередь с трудом и бытом людей той национальности, к которой они принадлежат. Только после этого можно давать им сведения об особенностях других национальностей [9, с. 44].

Главный смысл широкого применения элементов этнокультуры в работе с детьми исследователи видят в воспитании предпосылок чувства глубокой любви к своей Родине, своему народу, чувства патриотизма, осознания своей национальной принадлежности.

Формирование основ этнокультуры происходит в процессе социализации на каждом возрастном этапе. Положения советских психологов показывают, что начало приобщения детей к культурным ценностям, в том числе и национальным, начинается в детском возрасте, с первых лет жизни человека. Детский возраст – это период социализации личности, время, когда закладывается базис личностной культуры, начинает формироваться первооснова высших чувств человека, в том числе и сложного чувства интернационализма. Детские годы являются главным основополагающим звеном в возрастной цепочке, когда идет формирование личности, закладывается ее основа. Вместе с тем это и самое благоприятное время для привития самых разнообразных навыков, в том числе и изобразительных.

Проблема этнокультурного воспитания нашла широкое отражение в исследованиях представителей дошкольной педагогики.

Так, в 60-е годы 20-го столетия большой вклад в разработку проблемы национального и интернационального воспитания внесла Р.И. Жуковская. Она разработала принципы воспитания дружеских отношений детей к людям разных национальностей. Она рекомендовала знакомить детей с родным им краем, трудом взрослых, бытом, различными видами искусства народа той местностью, где он живет. Знакомя с какой-либо республикой, необходимо дать детям простейшие географические сведения: особенности климата, ландшафта (леса, реки, моря), основных природных богатств (нефть, уголь, хлопок, хлеб); также нужно знакомить с детской литературой, художественным творчеством, музыкой, изобразительным искусством, давать детям возможность попробовать национальные блюда, играть в национальные игры [6, с. 97-105].

А.П. Усова обращала внимание на значение народного творчества в национально-нравственном воспитании детей. Народное творчество, как полагала она, позволяет детям в доступной им форме усвоить язык своего народа, его нравы, традиции и обычаи, черты характера. Произведения народного творчества, национальные по форме, так и по содержанию, как считала педагог, несут в себе много общего, а образы народного фольклора, литературных произведений разных народов переплетаются друг с другом. Народные сказки, песни, игры доступны всем детям, имеют большое воспитательное значение, которое заключается в формировании любви и уважения к людям разных национальностей [10].

Таким образом, исследования Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, А.П. Усовой раскрывают возможность и необходимость воспитания чувства привязанности, интереса к родному краю, живого участия в событиях жизни именно в детские годы. Исследования Р.И. Жуковской, М.И. Богомоловой, С.А. Козловой доказали не только возможность освоения детьми простейших сведений исторического характера, но и их необходимость [1; 6].

Большинство педагогов прошлого отмечают огромное влияние этнической культуры на формирование у детей первых представлений о Родине, чувства любви к ней. Г.Г. Григорьева пишет: «Эмоциональный язык искусства – самый легкий, верный и доступный мостик от души народа к душе ребенка» [5, с. 261]. Именно поэтому в отечественной педагогике (К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Т.Я. Шпикалова, Б.М. Неменский и др.) проповедуют главный принцип: воспитывать детей в семье и в детском саду на культуре близкой, культуре того края, где живет человек. Не чувствуя, не понимая родную культуру, человек вряд ли способен чувствовать, понимать психологию человека другой национальности.

Приобщение детей к этнокультуре рассматривали и многие отечественные педагоги 80-х годов 20-го века. Так, А.М. Виноградова путем воспитания в духе национального видела детскую литературу: «Знакомясь с литературными произведениями, ребенок как бы входит внутрь событий художественного произведения, становится как бы их участником» [2, с. 53]. Произведения устного народного творчества рассматривались А.М. Виноградовой как средство развития человечности, гуманных качеств личности: добра и справедливости, чувства гражданственности. Восприятие устного народного творчества является для ребенка своеобразной формой познания объективной действительности. По ее словам «народное творчество – это неисчерпаемый источник эстетического, нравственного, патриотического воспитания детей» [2, с. 89].

Этнокультура как фактор воспитания свидетельствует об общей устремленности народа к красивому и прекрасному. Роль народной культуры в воспитании подрастающего поколения значительна. По мнению Г.Н. Волкова, этнокультура в школьном воспитании никогда не занимало и вряд ли займет то место, какое ему отводится в народной педагогике [4, с. 143].

По мнению Т.С. Комаровой, заложенные в этнокультуре большие воспитательные и развивающие возможности до сих пор не реализуются в полной мере в современной системе дошкольного и школьного образования [7, с. 3]. Т.С. Комарова рассматривает этнокультуру как средство, способствующее формированию художественного вкуса, основных эстетических критериев, развитию эстетического отношения детей к природе, окружающей действительности. Своеобразным и ярким элементом этнокультуры народа.

Т.С. Комарова выделяет народное искусство. Автор отмечает, что народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа), именно поэтому оно близко восприятию ребенка, понятно ему и доступно воспроизведению в самостоятельной художественной и изобразительной деятельности. Это способствует появлению чувства удовлетворения, радости у детей. Они получают эмоционально-положительное подкрепление в виде успешности осуществляемой деятельности, испытывая от этого чувство умелости и связанного с ним удовольствия. «Народное искусство своей гуманностью, жизнеутверждающей основой, яркостью образов и красок вызывает у детей хорошее настроение. И все это обеспечивает психологическую разгрузку. В результате уходят тревожность, страх, угнетенное состояние. Появляются спокойствие, чувство защищенности, уверенность в себе, своих силах, ощущение радости» [7, с. 21].

В работах З.А. Богатеевой доказана доступность орнаментальной основы народного искусства детям для восприятия и отображения в творческой деятельности. Одним из средств приобщения к этнокультуре З.А. Богатеева видела изобразительную деятельность – аппликацию, по мотивам народного орнамента. Автор пишет, что яркие и чистые цвета узоров, симметрия и ритм чередования форм привлекают детей, вызывают у них желание воспроизвести увиденное. Детей знакомят с искусством разных народов, аппликацией из различных материалов, вышивок, тканых узоров, характерных для орнаментального творчества народа. Детей учат создавать узоры по мотивам украшения изделий быта, костюма и др.; упражняют в различении цветовой гаммы [1, с. 4].

З.А. Богатеева указывает, что народ веками стремился в художественной форме выразить свое отношение к жизни, любовь к природе, свое понимание красоты. Изделия декоративно-прикладного искусства, которые видят дети, раскрывают перед ними богатство культуры народа, помогают им усвоить нравы, обычаи, передаваемые от поколения к поколению, учат понимать и любить прекрасное [2]. Важным средством активизации художественного творчества детей З.А. Богатеева видела во взаимосвязи разных видов работы по изобразительной деятельности и закрепление знаний и изобразительных умений, полученных на занятиях в различных видах деятельности детей [1, с. 102].

Волков Г.Н. сформулировал «золотое правило» этнопедагогике: без памяти (исторической) – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности.

Таким образом, отечественные педагоги прошлого рассматривали проблему приобщения детей к этнокультуре, как одну из важных. Уделяли внимание произведениям устного народного творчества, народному искусству и изобразительной деятельности, как средствам развития человечности, гуманных качеств личности, богатства культуры народа. По утверждению А.И. Арнольдова, Н.П. Денисюка, Г.Н. Волкова, приобщение к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Богатеева З. А. Аппликация по мотивам народного орнамента в детском саду. М., 1982. 175 с.

2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников : Книга для воспитателя детского сада / под ред. А. М. Виноградовой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1989. 96 с.

3. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста // История дошкольной педагогики в России / Под ред. С. Ф. Егоровой. М. : Просвещение, 1987. 312 с.

4. Волков Г. Н. Этнопедагогика : Учеб для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999. 168 с.

5. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М., 1999. 344 с.

6. Жуковская Р. И. Родной край / Под ред. А. С. Козловой. 2-е изд. М., 1985.  
7. Комарова Т. С. Народное искусство в воспитании дошкольника. М., 1996.  
8. Крупская Н. К. Интернациональное воспитание детей в начальной школе // Собрание сочинений. Т. 6. М., 1961.  
9. Радина Е. И. Ознакомление дошкольников с явлениями общественной жизни. Вып. 34. М., 1952.  
10. Усова А. П. Русское народное творчество в детском саду. М., 1961.  
11. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения / Под ред. Е. П. Медынского. М., 1945.

УДК-373.2:37(091)

**Е.А. Тупичкина, И.В. Попова**

### **ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 3,  
п. Мостовской*

**Аннотация.** В статье авторы актуализируют исторический аспект проблемы обеспечения эмоционального благополучия, анализируют позиции отечественных педагогов по данному вопросу. В статье представлены взгляды на проблему эмоционального развития детей таких педагогов и общественных деятелей, как: Н.А. Добролюбов, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Н.А. Радищев, В.В. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский. Изучение позиций педагогов прошлого позволило сделать вывод о том, что они и сейчас представляют интерес для современной педагогической науки и практики.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие, эмоциональное благополучие, чувства, воспитание чувств, эмоционально-личностное отношение эмоциональная сфера, педагогические взгляды.

Вопросы, связанные с обеспечением эмоционального благополучия ребенка волновали прогрессивных отечественных педагогов прошлого (П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и многие другие). Эмоциональное благополучие детей педагоги-классики связывали с **вопросами организации их жизни**, основанной на принципах творчества, спонтанности, сотрудничества, свободы, радости.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский напрямую связывал эмоциональное неблагополучие ребенка с состоянием его здоровья и нервными расстройствами. Он считал, что повторяемое часто расстройство обращается в привычное состояние организма и делает ребенка слабонервным.

К.Д. Ушинский провел **анализ «чувствований»**, как органических, так и душевных. Его многочисленные наблюдения и сейчас представляют интерес

для педагогической науки и практики. Великий педагог писал: «Дитя само по себе гораздо способнее радоваться, чем печалиться», «они не столько ищут наслаждений, сколько увлекающих их занятий» [5]. Интересной для нас представляется и мысль ученого о том, что «...человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает». По мнению К.Д. Ушинского, «чувствования составляют основу психического развития ребенка, и в них педагоги и родители должны видеть свою главную цель» [5, с. 79].

Кроме того, педагог отмечал, что для психологического комфорта ребенка, его эмоционального благополучия среди взрослых и сверстников необходимо специальное **«погружение» детей в художественные сферы**, связанные с восприятием произведений искусства и их собственной деятельностью (изобразительной, музыкальной, театральной). Именно искусство и художественное творчество будут способствовать проникновению ребенка в мир чувств, переживаний, различных эмоциональных состояний людей и постижению их. Следовательно, для того чтобы ребенок был счастливым, ему необходимы не только занятия, подготовленные для него педагогом, но и свободная, самостоятельная и разнообразная художественная деятельность, которая будет для него интересной и эмоционально значимой.

Выдающийся представитель русской педагогики конца XIX века П.Ф. Лесгафт (его справедливо называют «лучом света в педагогических потемках») также призывал педагогов и родителей к созданию условий для эмоционального благополучия детей. Он считал, что надо **с любовью относиться к ребенку** с первого дня его появления на свет [2]. По мнению П.Ф. Лесгафта, ребенок, выросший в условиях насилия, применения телесного наказания, представляет собой резкий и обособленный тип, и поэтому в силу этого не может быть счастливым.

Важная роль **в процессе обучения** по П.Ф. Лесгафту принадлежит **эмоциональной сфере**. Он был убежден, что каждый умственный акт связан с известным душевным состоянием в виде удовольствий или страданий и педагоги и родители должны учитывать это [2].

Кроме того, одним из главных оснований воспитательно-образовательного процесса ученый считал признание личности ребенка, формирование у него **уверенности в себе**. Такой ребенок более способен к образованию, самодетельности и творчеству. Таким образом, благодаря работам П.Ф. Лесгафта становится очевидным многое. Во-первых, для эмоционального благополучия детей определенные требования должны предъявляться к мотивации познавательной деятельности. Обучение ребенка должно доставлять им радость и быть без принуждения. А это значит, что до становления произвольности психических процессов эмоциональному благополучию ребенка в учебном процессе способствует игровая мотивация, которая превращает для него «умственный акт» в «удовольствие» [2]. Во-вторых, особенно важно поддерживать у детей потребность в положительной самооценке, способствовать развитию веры в себя и свои возможности.

Взгляды П.Ф. Лесгафта разделял и писатель, гуманист, педагог Л.Н. Толстой. Работая с детьми, он также заботился об эмоциональном благополучии своих воспитанников. Писатель выступал **против** «начальственного», как теперь принято называть, **авторитарного отношения педагога к ребенку**, и ориентировал педагогическую общественность на обеспечение ребенку чувства психологической защищенности. Ребенок должен знать, что педагог его

любит и всегда готов прийти ему на помощь. Л.Н. Толстой считал, что кроме решения учебных задач педагог должен постоянно **заботиться об эмоциональном благополучии детей**, особым образом регулируя организацию, формы и методы обучения, а также свои жесты, мимику, содержание и формы общения с детьми [4].

Кроме того, Лев Николаевич полагал, что необходимо специально развивать чувства детей, раскрывая перед ними мир чувств, переживаний, различных эмоциональных состояний людей. [4]. Самое же главное условие, от которого зависят все остальные, Лев Николаевич считал «дух школы», общий характер взаимоотношения обучающихся и обучающихся. В связи с этим Л.Н. Толстой писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти неподдающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, то есть учитель должен избегать некоторых вещей, для того, чтобы не уничтожить этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, в движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи... Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем... Задача учиться... состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпустить поводья ему» [4].

Следовательно, Л.Н. Толстой считал, что кроме решения учебных задач педагог должен постоянно заботиться об эмоциональном благополучии учащихся, особым образом регулируя организацию, формы и методы обучения, а также свои жесты, мимику, содержание и формы общения с детьми. Также Лев Николаевич полагал: чтобы дети получали радость и удовольствие от взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, необходимо специально развивать их чувства. Поэтому в своих рассказах для детей Л.Н. Толстой стремился раскрыть перед ними мир чувств, переживаний, различных эмоциональных состояний людей: как взрослых, так и сверстников.

В педагогической практике В.А. Сухомлинского просматривается ряд **механизмов, способствующих, на наш взгляд, обеспечению эмоционального благополучия** ребенка. К ним относятся: определенная атмосфера Павлышской школы, педагогическое доверие во взаимоотношениях учителей и учеников, обращение к эмоционально-чувственной сфере воспитанников, приоритетное значение общечеловеческих ценностей, эстетическое воспитание, соприкосновение с прекрасным в природе и человеке. Являясь последователем идей К.Д. Ушинского, педагог подчеркивал, что **ребенок живет эмоциями, чувственно познавая окружающий мир**,

ощущение радости труда, радости успеха в учении, радости творчества является первой заповедью воспитания для Сухомлинского [3].

Педагог убежден, что **в школах не должно быть несчастных детей**, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Поэтому приоритетную роль в школе играли элементы радости, праздничности, красоты, например, утренники выразительного чтения, праздники родного слова, общешкольные праздники книги, творческий труд. Положительные эмоции, которые дарили эти праздники, подпитывали детскую любознательность, душевные и духовные эмоции, укрепляя веру в собственные возможности и спасительную силу искусства. Такой внутренний климат обеспечивал, по нашему мнению, эмоциональное благополучие ребенку и способствовал развитию лучших качеств личности.

Вопросы обеспечения эмоционального благополучия в воспитательной системе Сухомлинского рассматривались не только через гуманное, внимательное, доверительное отношение педагога к ребенку, но, прежде всего через **воспитание чувств** детей: «тот, кого мы воспитываем, должен глубоко чувствовать, что у живущих рядом с ним людей может быть такие горе, страдания, огорчения, невзгоды, как и у меня» [3, с. 248]. Глубоко чувствующий человек понимает нужду и боль другого, и сам становится сильнее от ощущения собственной внутренней силы и возможности помочь и защитить человека добротой, соучастием, облегчением чьих-либо страданий.

В.А. Сухомлинский одним из первых обратил внимание на **социально-психологические аспекты** педагогического доверия во взаимоотношениях учителей и учеников. Доверие педагога к ребенку, считает В.А. Сухомлинский, основывается на вере учителя в его познавательные возможности, в его успехи в учении.

Василий Александрович является одним из основателей **терапевтического подхода** к ученику, когда лучшим средством влияния на него является внимание, доброе слово, справедливое отношение и доверие. Наблюдая за детьми, он видел, что педагогическая несправедливость зачастую приводит к школьным неврозам и болезненная реакция нервной системы «у одних детей приобретает характер взвинченности, у других – это мания несправедливых обид и преследований, у третьих – озлобленность, у четвертых – напускная (деланная) беззаботность, у шестых – страх перед наказанием, перед учителем, перед школой, у седьмых – жесточенность, принимающая иногда патологические проявления» [3, с. 256]. Все это – проявления эмоционального неблагополучия и В.А. Сухомлинский призывает «отогреть» такие души вниманием, добротой, не скупиться на ласку к таким детям, не отказывать в доверии и участии.

Попытки психолого-педагогического обоснования значения эмоционального благополучия в жизни ребенка-дошкольника мы находим во взглядах русских педагогов-просветителей прошлого (Н.А. Добролюбов, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Н.А. Радищев, Н.Г. Чернышевский).

Н.И. Новиков считал, что «опосредуемый чувством удовольствия, разум глубже проникает в познаваемое, упорядочивая представление». При этом Н.И. Новиков и Н.А. Радищев ратовали за самостоятельность и интерес ребенка к учению, которые способствуют развитию потребности в знаниях и доставляют ребенку удовольствие и радость.

В работах выдающегося мыслителя-демократа Н.Г. Чернышевского красной нитью проходит мысль о преимуществе домашнего воспитания перед школьным, которое проявляется не только в эмоционально-личностном отношении домашних учителей к ребенку, к учету его индивидуальных способностей, но также в том, что именно дома возможны наиболее благоприятные условия для регулирования нагрузки и более полной реализации целей и задач обучения [6].

Педагогические воззрения А.И. Герцена мы просматриваем в литературных трудах этих русских писателей. Они **критиковали старую школу** воспитания, которая, по их мнению, убивала в детях «жизнь и живость», требовала рабской дисциплины [1]. Призывая к безграничному доверию и любви к детям, веря в них, А.И. Герцен настаивал на том, чтобы инициативу ребенка, его самостоятельность не смешивали со вседозволенностью. Дисциплина, по словам Герцена, необходима для развития, а не для подавления личности [1].

Психологическое обоснование эмоционального благополучия В.Ф. Одоевский связывал с **развитием интереса**. Он считал, что любознательность делает для ребенка обучение радостным и привлекательным. При этом удовлетворение дети получают, прилагая серьезные усилия и преодолевая трудности, которые возникают на пути познания.

В завершение отметим, что проведенный анализ взглядов отечественных педагогов прошлого утвердительно показывает, что их глубоко волновали вопросы и проблемы, связанные с эмоциональным благополучием детей, и в своих трудах они широко и всесторонне осветили основные направления жизнедеятельности ребенка, содержание, формы и методы воспитания и образования детей. Взгляды отечественных исследователей не только вошли в историю педагогической мысли, но и сейчас представляют интерес для педагогической науки и практики.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Герцен А. И., Огарев Н. П. О воспитании и образовании / Сост. В. И. Ширяев. М. : Педагогика, 1990. 368 с.
2. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / [Вступ. ст. И. Н. Решетень; АПН СССР]. М. : Педагогика, 1988. 398 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. шк., 1988. 269 с.
4. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1953.
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 6. М. : Педагогика, 1988. 528 с.
6. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений. М., 1950.

## ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-373.2

*К.Ю. Баева*

### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад для детей раннего возраста № 1, г. Армавир*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются различные подходы к организации социального партнерства ДООУ с родителями для формирования культурно-гигиенических навыков. Приводится анализ наиболее эффективных форм и методов социального партнерства.

**Ключевые слова:** культурно-гигиенические навыки, ранний возраст, сотрудничество с родителями, федеральный государственный стандарт.

Проблема взаимодействия детского сада с семьей на сегодняшний день стоит особо актуально, что связано с выполнением требований Федерального государственного образовательного стандарта, согласно которому основными направлениями работы ДООУ с семьей являются:

1. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи.
2. Повышение компетентности родителей.
3. Помощь семье в воспитании и образовании ребёнка.
4. Участие родителей в образовательной деятельности ДООУ.

Научно-методические основы взаимодействия детского сада с семьей раскрыты в работах Т.Н. Дороновой, Е.П. Арнаутовой, Т.А. Марковой, Л.В. Виноградовой, А.В. Козловой, О.В. Солодянкиной. В своих научных трудах авторы предлагают разнообразные формы и методы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи (Т.Н. Доронова, Т.А. Маркова, Е.П. Арнаутова), раскрывают важность самообразования воспитателей и родителей (А.В. Козлова, Е.П. Арнаутова), рекомендуют интерактивные формы работы педагога с семьей (Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкина).

В тоже время, практика показывает, что в вопросах взаимодействия ДООУ с родителями детей раннего возраста уделено в науке недостаточно внимания. Анализ практики реализации образовательной программы показал, что в группах раннего возраста актуальной является проблема формирования культурно-гигиенических навыков.

Период раннего детства – сензитивный период, когда закладываются основы формирования культурно-гигиенических навыков, идет не просто усвоение правил и норм поведения, а чрезвычайно важный процесс социализации, вхождения ребенка в мир взрослых.

Гигиеническое воспитание – основа общей культуры личности. ФГОС ДО ставит задачу формирования у детей дошкольного возраста основ общей культуры и культурных способов деятельности [5].

Формирование культурно-гигиенических навыков в раннем дошкольном возрасте предусматривает развитие у малышей умений быть опрятными, следить за чистотой своей одежды, умений аккуратно принимать пищу, умываться, пользоваться носовым платком и салфеткой, убирать на место свои игрушки и т. п. В этот период у малыша закладываются основы культуры поведения. Он осваивает правила поведения в быту: например, не мешать другим ребятам во время еды, есть спокойно, не отвлекаясь, говорить «спасибо» после еды.

С введением ФГОС ДО и закона РФ «Об образовании» перед детским садом поставлены следующие целевые ориентиры по формированию культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста:

- 1) овладеть простейшими навыками самообслуживания; стремиться проявлять самостоятельность в бытовом поведении;
- 2) знать назначение бытовых предметов (ложка, расчёска и т. д.) и уметь пользоваться ими;
- 3) стремиться проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;
- 4) стремиться к общению со взрослыми и активно подражать им.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [5, с. 59] перед педагогами стоят следующие задачи по воспитанию культурно-гигиенических навыков:

- 1) формировать привычку (сначала под контролем взрослого, а затем самостоятельно) мыть руки по мере загрязнения и перед едой;
- 2) насухо вытирать лицо и руки личным полотенцем;
- 3) учить с помощью взрослого приводить себя в порядок;
- 4) пользоваться индивидуальными предметами (носовым платком, салфеткой, полотенцем, расческой, горшком);
- 5) формировать умение во время еды правильно держать ложку.

Таким образом, данная программа ориентирует нас на создание в детском саду обстановки, способствующей формированию навыков личной гигиены, особенно это относится к детям младшего возраста. В режиме дня детей младшего возраста отводится больше времени, чем в режиме дня детей среднего возраста, на формирование культурно-гигиенических навыков.

Практика работы в детском саду показывает, что при формировании культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста усилий детского сада недостаточно. Необходимо установление единых требований, единого подхода детского сада и семьи в решении этого вопроса.

Главную роль в решении задач воспитания культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста играет семья. Очень важно, чтобы и в детском саду и в семье было единство требований к ребенку, применялись согласованные педагогические приемы работы, соответствующие возрастным особенностям детей.

ФГОС ДО выдвигает следующие требования по взаимодействию детского сада с родителями: обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [5].

Образовательная программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой подчеркивает ценность семьи

как уникального института воспитания и основной целью взаимодействия с родителями считает вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс посредством разнообразного по содержанию и формам сотрудничества.

Несмотря на актуальность темы, мы столкнулись с некоторыми противоречиями между требованиями ФГОС ОП и:

- 1) компетенцией педагога в реализации этой задачи;
- 2) компетенцией родителей в реализации этой задачи;
- 3) готовностью родителей к взаимодействию с детским садом.

Данное противоречие дало основание для формулирования цели исследования: установить, при каких условиях воспитание культурно-гигиенических навыков в семье будет результативным.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

- 1) изучить теоретические основы проблемы воспитания культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста;
- 2) определить оптимальные способы взаимодействия детского сада с семьей;
- 3) обеспечить в ДОУ условия для установления партнерских отношений между детским садом и семьей.

На первом этапе работы мы выяснили, что проблемой формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей раннего возраста занимались отечественные авторы: Выготский Л.С., Забрамная С.Д., Лямина Г.М., Русакова Е.В. и др. Среди зарубежных деятелей науки можно выделить У. Кристен, А. Ньюканен, Х. Рюкле.

Проанализировав первоисточники, мы пришли к выводу, о том, что под культурно-гигиеническими навыками понимаются навыки по соблюдению чистоты тела, культурной еды, поддержания порядка в окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом и с взрослыми [3, с. 41].

Физиологической основой культурно-гигиенических навыков и привычек является образование условно-рефлекторных связей, выработка динамических стереотипов. Культурно-гигиенические навыки и привычки наиболее успешно формируются у детей раннего и младшего дошкольного возраста, так как в этом возрасте дети начинают проявлять самостоятельность в самообслуживании. Интерес, внимание ребенка к бытовым действиям, впечатлительность нервной системы дают возможность взрослым быстро научить ребенка определенной последовательности операций, из которых складывается каждое действие, приемам, которые помогают выполнять задание быстро [3, с. 44]. Сегодня в ДОУ, с внедрением ФГОС важное внимание уделяется воспитанию здорового дошкольника. Одним из важных факторов развития здоровой личности является формирование у детей культурно-гигиенических навыков.

Реализация задач по формированию культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста не возможна без социального партнерства с родителями воспитанников. В.А. Сухомлинский подчёркивал, что задачи воспитания и развития могут быть успешно решены только в том случае, если детский сад будет поддерживать связь с семьей и вовлекать её в свою работу.

Социальное партнерство – особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием,

общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [6; 7]. Исходя из этого, важным в нашей работе является установление партнерских отношений ДОО и семьи в контексте различных форм работы с родителями.

Анализ научной литературы и передового педагогического опыта дал основание определить, что многие педагоги в качестве ведущих форм взаимодействия с родителями в своей работе используют традиционные формы. Но необходимо построить работу с родителями так, чтобы они были заинтересованы в успехах своих детей и стремились всячески помочь ДОО в создании единого образовательного пространства через организацию сотрудничества семьи и детского сада.

Сегодня применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе – это одно из приоритетных направлений модернизации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех этапах педагогической деятельности.

Использование в нашей работе ИКТ позволяет сделать работу по повышению компетенции у родителей в вопросах воспитания КГН у детей раннего возраста более успешной.

Диапазон применения ИКТ широк:

1. Наглядная информация. При оформлении групповых информационных уголков для родителей мы пользуемся ИКТ (весь материал создается с использованием программы Microsoft Office Power Point). Красочный и правильный дизайн подобранного материала помогает родителям облегчить восприятие нужной информации. И, как правило, все яркое и запоминающееся больше привлекает внимание родителей воспитанников. Сюда включены памятки *«Держим правильно ложку»*, *«Приучаем малыша к горшку»*, сигнальные листы *«5 правил как отучить ребенка от памперса»*, папки-передвижки *«Научим ребенка кушать»*, *«Мойдодыр, или Как научить ребенка пользоваться мылом»*, фотовыставки и стенгазеты *«Мамины помощники»*, *«Кормим куклу Катю»* и т. д.

2. Проведено родительское собрание на тему *«Проблемы формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста»* с применением слайд-шоу, где родителям был предоставлен как теоретический материал по теме, так и показана фото-презентация о проведенных обучающих мероприятиях с детьми: дидактические и сюжетно-ролевые игры, рассматривание картинок, чтение стихотворений. Такой способ проведения родительских собраний позволяет наладить доброжелательные взаимосвязи с родителями.

3. Также для родителей мы проводим обучающие мастер-классы *«Как научить ребенка одеваться»*, *«Здоровые зубки малыша»*, *«Волшебная водичка, или Как научить ребенка мыть руки»* в рамках родительских собраний и собраний консультационного пункта, где в форме рекламного видеоролика демонстрируем и учим родителей приемам формирования у детей КГН.

4. Взаимодействие с родителями через мобильное приложение WhatsApp. Также для укрепления связи между родителями и детским садом у нас организована группа в системе бесплатных сообщений WhatsApp, где ежедневно происходит общение с родителями на разные интересующие их темы. В своей работе, с целью сбора информации у родителей по вопросу формирования

у малышей КГН, мы проводим разнообразные опросы, одним из которых был опрос на тему *«Учите ли вы дома ребенка кушать самостоятельно?»*, мы выдвигаем тему-проблему и получаем различные мнения от родителей. Делимся опытом *«Как вы отучили ребенка от соски?»* Преимущество этой сети в том, что при проведении обучающих игр выкладывается видео, фото с детьми. Родители могут оставлять комментарии, делиться впечатлениями, повторять и закреплять с детьми полученные умения дома. Таким образом, наши родители из сторонних наблюдателей становятся активными участниками образовательного процесса.

5. На сегодняшний день в нашем ДОУ доступно использование собственного сайта детского сада в сети Интернет <http://1armdetsad.ru/> в работе с родителями, который является для родителей источником информации учебного, методического и воспитательного характера. Со страниц сайта родители могут получить информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка за столом, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников культурно-гигиеническим навыкам. Родители имеют возможность оперативно получить информацию о проводимых тематических мероприятиях, праздниках, развлечениях.

6. Еще одной инновационной формой взаимодействия ДОУ с родителями является ведение нашими воспитателями *социальной страницы Вконтакте*. Здесь родителям предоставляется возможность общения с педагогами в режиме онлайн, где они могут обратиться с вопросом и получить компетентный ответ, на форуме родители могут обменяться друг с другом опытом. Родители могут просмотреть видеозаписи обучающих игр с детьми *«Назови что это? Одежда»*, *«Научим куклу одеваться на прогулку»*, *«Напоим куклу чаем»* и поиграть с малышами дома.

7. В связи с информатизацией образования стало актуально использование в детском саду информационного киоска. Информация по проблеме воспитания КГН у малышей также отражается здесь в виде иллюстрированных памяток *«Приучаем ребенка к опрятности»*, красочных буклетов *«Как научить ребенка обуваться»*. Здесь же родители могут отслеживать интересующие их мероприятия по теме (консультанты, фокус-группы, семейный клуб, школа молодой мамы). Информационный киоск в коридоре детского сада привлекает внимание родителей.

8. Также является актуальным вопрос повышения уровня компетенции родителей по вопросам воспитания КГН у детей при помощи интернет ресурсов. Родителям мы рекомендуем обучающие сайты, посвященные тем или иным вопросам, будь то воспитание или развитие, игры или книги по теме: <http://www.psycholog-consultant.ru/situation/family/206/document226.php>; <http://www.ourbaby.ru/article/Zavyazat-i-zastegnut/>; <http://vmeste-rastem.ru/razvitie-samostoyatelnosti-v-rannem-vozhraze/> и многие другие. Кроме того, Интернет – универсальное средство общения со всем миром. Социальные сети, форумы, блоги – места, где родители могут найти поддержку и совет, могут воспринимать чужой опыт и делиться своим.

С целью повышения компетентности родителей в вопросах воспитания культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста в рамках инновационного проекта *«Мы вместе»*, направленного на установление партнерских отношений, было проведено заседание консультационного пункта. Его темой стало *«Развитие самостоятельности ребенка раннего возраста»*.

С.И. Семенака, к.пед.н., доцент кафедры ТИПиОП АГПУ рассказала родителям, какие навыки самообслуживания должны формироваться в раннем возрасте, как учить малышей умываться, пользоваться полотенцем, застегивать и завязывать и многое другое. Данное мероприятие было не только интересным, но и полезным для родителей.

Таким образом, проводя аналогию между традиционными формами работы с родителями и теми же формами, но только с использованием ИКТ, а также инновационными формами, мы видим, что данные формы работы с родителями действительно имеют место быть и являются эффективными. Практика применения во взаимодействии с родителями этих методов показала не только их жизнеспособность, но и перспективы: родители постепенно меняют свою пассивную позицию в отношении участия в решении возникающих проблем воспитания культурно-гигиенических навыков у детей и становятся заинтересованными, полноправными субъектами данного процесса.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста. М. : ВЛАДОС, 2007.
2. Доронина Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М., 2002.
3. Кониная Е. Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей. Игровой комплект. Айрис-пресс, 2007.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Мин-обнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
6. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Педагогическое обозрение. 2008. № 4.

УДК-81.1

**И.Н. Ибрагимова, И.Н. Рубцов**

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛИНГВИСТА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»  
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики  
Кафедра иностранных языков и методики их преподавания*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности совершенствования профессионализма учителей, преподающих лингвистические дисциплины, их взаимодействия в подготовке учеников и формированию у них соответствующих компетенций. Дается описание констатирующего и формирующего эксперимента по данной проблеме.

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, учителя-лингвисты, полилингвальность, коммуникация.

В условиях современного образования необходимо подготовить выпускника школы, обладающего необходимым набором компетенций. Таковую подготовку может осуществить учитель, который сам обладает таковыми в своей профессиональной деятельности, а именно: ключевыми, базовыми и специальными. В формировании ключевых компетенций важно учитывать коммуникации, в том числе и на иностранном языке. Мы полагаем в этом процессе удачным сочетание русского и иностранного языка. Одним из важных условий является их проявление в контексте предмета или предметной области, позволяющее решать профессиональные задачи разного уровня сложности, с использованием определённых ресурсов.

Учителя, осуществляющие языковую подготовку школьников, должны соответствовать всем квалификационным требованиям, как профессионального стандарта учителя, так и требованиям развивающегося общества.

В наше время процесс коммуникации обретает всё новое и новое звучание, мощно расширяя свои границы: обогащается текстовая коммуникация, как устная, так и письменная, в том числе, за счет традиционных и архаичных инструментов (жест, танец, модуляция голоса). Но для учителя исключительно важно также использовать информационно-коммуникационные технологии – гипермедиа, то есть систему текстовых, изобразительных, звуковых объектов и связей, ссылок между ними. В настоящее время сообщение для детей и учителя – это, как правило, гипермедиа: объект и его предъявление с использованием экрана, видео-аудио-источников и инструментов с возможным участием человека.

Дополнительным образовательным результатом является компетентность в лингвистике, как русского, так и иностранных языков, тем более что в основной школе предполагается изучение второго иностранного языка. В идеале предполагается, что выпускник школы будет владеть, как минимум, тремя языками, а в условиях национальных школ – ещё и национальным языком. Таким образом, можно рассматривать одной из главных задач современной общеобразовательной школы полилингвистичность. Важно научить школьника умению применять лингвистические знания в практике коммуникации. Профессиональная компетентность учителя, преподающего языковые дисциплины, должна быть самого высокого уровня. И опираться она может весьма успешно на изучение литературных произведений: отечественных и зарубежных.

Профессиональный стандарт указывает на задачи, стоящие перед учителями. Учитель, преподающий лингвистические дисциплины, должен быть исключительно грамотным человеком, он не только обучает детей в школе, он выполняет высокую миссию по формированию речевой культуры взрослых в местном сообществе, функцию речевого просвещения. Перед современным учителем поставлены задачи обучения одарённых детей, детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья. В наших школах обучаются дети беженцев, мигрантов. Профессиональная компетентность, педагогический такт, создание психологически комфортного микроклимата в классах – важное условие обучения языкам. Не все дети беженцев хорошо владеют русским языком. Кроме того, мы проживаем в местности, где дети, особенно на селе, слышат местные диалекты. Важно помочь им не только овладеть русским, иностранными языками, но и сохранить языковую культуру своих предков. Целый ряд должностных обязанностей педагога таких, как: научно-исследовательская

работа, мониторинг, диагностика, составление портфолио ученика – также требуют профессиональной компетентности. От учителя требуется и знание основ управленческой деятельности. Готов ли учитель к решению вышеперечисленных задач? Как он относится к необходимости их выполнения? Мы выясняли это в процессе исследования работы учителей русского и иностранных языков Краснодарского и Ставропольского края. На этапе констатации фактов проводились первичные опросы, наблюдения. Формирующий этап позволил выявить возможности реализации идей по совершенствованию профессионализма учителей-лингвистов.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление педагогических условий, способствующих совершенствованию профессиональной компетентности учителя. Он необходим для установления уровня профессиональной компетентности.

На начальной стадии выявления уровня профессиональной компетенции учителям был предложен опросник, который помог узнать социально-коммуникативные компетентности всех участников, которые в работе педагога являются неотъемлемой частью, и позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей. Для этого их вниманию предлагались различные утверждения, на которые можно было согласиться или не согласиться. Мы обратили внимание учителей на социально-коммуникативную адаптивность, стремление к согласию, толерантность, оптимизм.

Анализ ответов показал, средний уровень социально-коммуникативной адаптивности учителей, преподающих русский и иностранный языки, но всё же в разных ситуациях пластичность, гибкость в общении, приспособление к изменяющимся обстоятельствам, скованность в общении, зажатость, неуверенность в себе как в собеседнике происходит по-разному. Это зависит и от личностных характеристик каждого педагога в отдельности, опыта работы (так как в состав испытуемой группы вошли специалисты с разным стажем работы – от молодых специалистов до специалистов с 20-25-летним стажем).

Относительно стремления к согласию: большая часть учителей избегают конфликтов, чтобы изолировать себя от сильных эмоциональных переживаний; ориентируются на мнения других.

Анализ компонента «толерантность» свидетельствует об умении некоторых педагогов без раздражения относиться к чужому мнению, взглядам, привычкам. Наличествует и нетерпимость к неопределенности, которая проявляется в стремлении следовать устоявшимся взглядам, отсутствие сомнений, однозначность восприятия: хорошо – плохо и т. д.

Оптимизм наших педагогов показывает, что в среднем в сфере образования работают творческие люди со своими ценностями и жизненными радостями, но в связи с постоянно меняющейся системой образования, которая направлена на европеизацию самой системы, наступает и период недоверчивости, боязни трудностей, опасения «как бы чего не вышло», ведь новые стандарты и новая система, по мнению некоторых учителей, сами по себе уже вызывают отрицательное отношение, так как они не отражают менталитет наших граждан, а навязывание чужого всегда сталкивается с трудностями его восприятия.

Небольшая часть педагогов нацелена в основном на выполнение определенных учебных действий: опрос, изложение нового материала, проведение

мероприятий и т. д. без анализа их внутреннего содержания. Основной их задачей является отработка учебного плана, а ученики в этом случае являются объектами педагогических воздействий.

40 % являются специалистами в своем деле. У таких педагогов все действия осмысленны, для них главное чтобы обучаемые обладали необходимыми знаниями и умениями по предмету. У такого учителя всегда хорошая успеваемость, чего он добивается путем осмысления своих действий и действий учеников. В этом случае акцент переносится на качества учеников, свидетельствующие об обученности и воспитанности. Учитель-специалист умеет совмещать себя с профессией, хотя для него важен и заработок, моральное признание, поощрение, наказание и т. д.

Учителя-профессионалы в первую очередь занимаются личностно-развивающим и дифференцированным обучением. В его арсенале большое разнообразие (вариативность) учебных действий и операций. У такого педагога ученики становятся субъектом учения. Основой деятельности «профессионала» становится постоянная рефлексия своих действий и действий учеников. На уроках у такого педагога «не соскучишься» и не заснешь. Он всегда знает, чем занять и удивить учеников. Такие учителя ощущают себя профессионалами, которые выполняют высокую миссию, обладают развитым чувством достоинства.

Далеко не все учителя применяют на практике самоанализ личных профессиональных действий. Эта диагностика, так же как и диагностика педагогической компетентности, показала, что их не особо волнуют результаты их деятельности и профессиональных действий.

У 45 % испытуемых средний уровень рефлексивности, что говорит о том, что они проводят частичный мониторинг своих действий и пытаются соотносить себя со своим предметом, своей работой. У таких педагогов средний уровень успеваемости, который варьируется то в меньшую, то в большую сторону. Говорить о стабильности качества обученности у детей, в данном случае, не приходится.

Примерно 5 % обладают высоким уровнем рефлексивности. Для этих учителей характерен постоянный самоанализ как собственных действий, нацеленных на учеников, так и действий самих учеников. Учителя с высоким уровнем рефлексивности, при подготовке к уроку детально продумывает варианты деятельности субъектов обучения, а после проведения урока, проводит его анализ на предмет того, что получилось, а что нет, что нужно исправить и что нужно добавить, а что убрать. Учителя данной категории нацелены только на высокие показатели своих действий, в чем и помогает рефлексивная деятельность.

В основу педагогической деятельности также входит и умение быстро переключаться с одного вида деятельности. А в условиях постоянно меняющихся стандартов педагогов, способность менять себя и свои действия, способность подстраиваться под новые образцы деятельности – отличительная черта мобильности каждого педагога.

Большая часть педагогов (60 %) обладают средней мобильностью, что говорит о том, что они готовы принимать изменения и преобразования в рамках своей профессии. Что касается остальных, то 25 % испытуемых не готовы к всякого рода изменениям. Им тяжело справляться с нововведениями, так как на психологическом уровне идет отрицание всего нового. 15 % учителей русского и иностранных языков не только готовы к переменам в своей деятельности, но и сами пытаются искать что-то новое

для своей работы, что, по их мнению, может способствовать лучшему пониманию обучаемыми языкового материала.

Что касается социальной желательности, то осознанно принятым нормам следуют примерно 75 %, в том числе около 5 % – неосознанно, но повелению вышестоящих инстанций. Часть учителей русского и иностранных языков видят свою педагогическую деятельность, как просто рабочий процесс. Хотя учителя в возрасте 35-45 лет в своей деятельности видит личностный рост и возможность реализации собственных интеллектуальных, психологических и физических ресурсов.

В своей работе вы акцентировали внимание на повышение психологического настроения; осознание личностных характеристик и возможностей интеллектуальных ресурсов; готовность педагогов принимать и адекватно реагировать на все изменения, происходящие в сфере образования, в частности: необходимость учителю русского языка подготовиться к изменениям в выпускных сочинениях, в ЕГЭ и ОГЭ, а учителю иностранного языка на должном уровне знать второй язык.

Мы выявляли и улучшали педагогические условия, способствующие совершенствованию профессиональной компетентности учителя русского и иностранных языков.

С целью повышения сплочённости коллектива, преодолению барьеров, мешающих полноценному самовыражению педагогов, использовался тренинг, направленный на улучшение эмоциональной атмосферы в педагогическом коллективе, раскрытию командного духа, повышению межличностной привлекательности педагогов.

Ряд мероприятий, в их числе дискуссии и дебаты и пр. способствовал формированию активного стиля общения, умению слушать и слышать собеседника, потребности убеждать, взглянуть на себя со стороны.

Подбирались упражнения на развитие взаимодействия, сотрудничества, содружества с обучаемыми, их родителями, коллегами. В этом также помогали психокоррекционные технологии. В работе с учениками на уроках русского, иностранного языков и во внеурочной деятельности выявлялись схемы взаимодействия и сотрудничества в разных ситуациях. Там, где можно было использовать компьютеры и интернет, дистанционные технологии, устанавливались взаимодействия с носителями иностранного языка.

Для учителей языковых дисциплин является важным наличие аутокомпетентности. С целью развития адекватного представления о своих социально-профессиональных характеристиках овладевали технологиями профессиональных деструкций, например, использовали упражнения «Перспектива», «Осознание жизненных кризисов» и др.

В программе было предусмотрено построение интегрированной модели специалиста на основе всех характеристик, необходимых для педагога, с учётом того, что любой специалист должен владеть не только определённым набором компетенций, но и всеми педагогическими параметрами.

Особое внимание было обращено на формирование социально-профессиональных компетенций методом кейс-стади. С целью выявления профессиональных компетенций учителей русского языка, иностранных языков и совершенствования умений развивать необходимые компетенции проводился разбор практических ситуаций, как реальных в школьной жизни, так и смоделированных с помощью компьютера и Интернета.

Актуализирован был метод проектов в педагогической деятельности учителей, как русского, так и иностранных языков. В классах проведены проектные недели. В течение этих недель производилось ознакомление со всеми преимуществами метода проектов, разрабатывались и осуществлялись этапы проектной деятельности. Итог – выход и защита проектов. С целью осуществления взаимодействия учителей-лингвистов и обучающихся использовался метод направляющих тестов, способствующих выполнению проектов.

Проведённая работа значительно повысила профессионализм преподавателей лингвистических дисциплин, их самооценку, стремление к совершенству.

УДК-37.048.45

***А.А. Костенко, Tina Rowley***

### **ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

*Middle School, WI, USA*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы и перспективы профориентационной деятельности в современном образовательном пространстве в системе «школа-вуз». В работе авторами представлены основные методы и формы взаимодействия с потенциальными абитуриентами.

**Ключевые слова:** профориентация, образовательное пространство, взаимодействие.

Профориентационная деятельность входит в подсистему общей системы воспитательной, внеурочной работы школы в сфере трудовой подготовки школьников, включенных в непрерывное образовательное пространство. Целью профориентационной деятельности, как известно, является всестороннее развитие личности, ее творческого потенциала, способностей, духовной культуры подрастающего поколения. Она реализуется через комплекс взаимосвязанных задач, которые обеспечивают профессиональное самоопределение обучающихся. Профориентация, представляет собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов:

1) организационно-функциональный, выполняющие свои задачи на основе принципа координации совместной деятельности и включает в себя взаимодействие социальных институтов, готовящих обучающихся к осознанному выбору профессии;

2) логико-содержательный компонент выполняет функции профессионального просвещения учащихся, развитие их интересов и способностей профессиональной направленности, реализуется через консультации, подбор информации, социально-профессиональной адаптации;

3) личностный компонент формирует личность школьника как субъект профессионального самоопределения, для которой характерно активная

позиция, стремление к творческой деятельности, самовыражение и самоутверждением в профессиональной деятельности; направленность, то есть устойчивая доминирующая система мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям и умениям, социальным нормам и ценностям; уровень нравственной и эстетической культуры; развитие самосознания; представление о себе, своих способностях, особенностях характера. Профессиональное самоопределение обусловлено включением в творческую, общественно-значимую (трудовую, познавательную, игровую, коммуникативную) деятельность учащихся, формированием у них нравственную, эстетическую и экологическую культуру;

4) управленческий компонент предполагает сбор и обработку информации о процессах, явлениях или состоянии системы профориентации, выработку программы действий, регулирование процесса реализации и разработку рекомендаций по её совершенствованию.

Система профориентации выполняет диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую функции.

Как известно, профориентация, являясь непрерывным процессом, осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах развития личности. Поскольку цели профориентации продиктованы обществом, его задачами, потребностями, то ведущую роль в профориентации играет в первую очередь воспитание в условиях образовательных организаций и в семье. В зависимости от уровня сформированности воспитанности у учащихся их направленность может быть как социально значимая, так и личностная.

Развитие мотивационно-ценностного отношения в профессиональном становлении старшеклассников имеет большое значение, поскольку в юности складывается индивидуальный стиль мышления и мировоззрения каждого человека, его индивидуальные особенности, которые в своей совокупности определяют склад его личности. Как известно, выбор профессии начинается с самоопределения, а именно с выбора сферы деятельности на основе психологических и психофизиологических ресурсов, поскольку в юности формируется отношение к определенным профессиям, осуществляется выбор учебных предметов в соответствии с ними.

По мнению известного психолога И. Кона, профессиональное самоопределение человека начинается с детства, с игры, с разных профессиональных ролей, с проигрываемым ситуативным поведением и опытом взаимодействия, и соответственно заканчивается в ранней юности, с принятия решения, влияющего на всю дальнейшую жизнь человека. Анализ значимости мотивов учебной деятельности и профессионального выбора молодежи показывает, что определяющие значение в обучении имеют мотивы самоопределения, которые являются, как правило, узкопрактическими, в выборе профессии – мотивация «на себя». Рассматривая доминирующие мотивации необходимо выделить, что выбора профессии у юношей не подвержен изменению с возрастом, а у девушек происходит переход от мотивации от общественной значимости к общей мотивации на профессию. Процесс профессионального самоопределения состоит из взаимосвязанных компонентов – развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Личностное самоопределение происходит в процессе освоения личностью общественно сложившихся представлений об идеалах, нормах поведения,

деятельности и общения. Как показывает анализ, социальная ориентация подростков и молодежи определяет ее профессиональное самосознание, самоопределение и личностно-значимый выбор во всех сферах. Уникальные для каждой личности моменты самосознания, формирования Я-концепции, включающей в себя образ «Я-профессионала», зависят от уровня согласованности «образа-Я», включающего представления о себе как «идеального и реального», в том числе и в выборе профессии и представления о ней в общественном и социальном значении. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человеку к развитию и саморазвитию. Как показывает практика взаимодействия с подрастающими поколениями потребности в развитии собственного «Я», проявляющееся в самоуважении, собственной значимости и компетентности должна реализоваться в самоутверждении и самовыражении человека в его стремлении проявить себя, в том числе и профессиональной деятельности. Реализация личности в профессии включает формирование ее образа, особенно на этапе выбора ее сферы деятельности.

Как правило, образ будущей профессии, который складывается в сознании человека, является достаточно сложным образованием, включающим эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов личности сущностным и содержательным компонентам профессии делает этот выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности и эффективности профессионального выбора необходимо, чтобы требования со стороны профессии соответствовали личностным, когнитивным и эмоционально-волевым возможностям человека. При не соответствии этих компонентов в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются такие способы решения встающих проблем, как уход от проблем, их игнорирование и т. д.

В современном образовательном пространстве актуальна проблема адресной психологической помощи людям в их профессиональном самоопределении. Задача педагога-психолога в этой ситуации в том, чтобы помочь освоить психологические средства разрешения его личностных проблем, связанных с профессиональным самоопределением на основе диагностики проблем, помощи ученику в профессиональном выборе, в обеспечении предпосылок к совершению этого выбора в будущем.

Для диагностики проблем, вызванных профессиональным самоопределением, используется ряд методов, таких как: беседа психолога с консультируемым; комплексное диагностическое обследование с помощью методик, определяющих ценностные ориентации и установки; ближайшие и перспективные жизненные планы и профессиональные намерения; уровень сформированности представлений о профессии; уровень развития самооценки; способности, склонности и интересы; уровень развития профессиональной мотивации; личностные особенности; реальные жизненные условия, к которым относятся семейные отношения, здоровье, материальное обеспечение и пр.

Информации, полученной в результате комплексного исследования, достаточно, чтобы определить особенности проблем обучающегося. Как правило, предварительная беседа с консультируемым позволяет ограничить круг используемых диагностических методик для поставленных нами задач. Здесь важным является наблюдение за поведением консультируемого во время общения и обследования (что ему интересно, что неинтересно, что трудно, что непонятно, в чем проявляется его познавательная активность, эмоциональное

отношение, отказы и т. д.). Можно выделить типичные психологические проблемы, связанные с профессиональным самоопределением личности.

1. Рассогласование идеального и реального образа выбираемой профессии.

2. Представления о своих личных ценностных ориентациях не соответствуют своим представлениям о ценностях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности в новых экономических и социальных структурах.

3. Рассогласование реальной и идеальной мотивации профессионального выбора.

4. Неадекватная самооценка. Решение любых психологических проблем связано, прежде всего, с осознанием и принятием этих проблем, с развитием самосознания человека.

Обучающиеся, стоящие перед профессиональным выбором, обладают особым психологическим настроем к самопознанию, что характерно такими проявлениями, как: стремлением разобраться в себе; оценкой своих возможностей в современном мире, в том числе и в профессиональном; стремлением оценить, какие условия могут способствовать, а какие мешать вхождению в мир профессии. Наибольшей сензитивностью в развитии профессионального самосознания обладают люди старшего школьного и юношеского возраста, для которых проблема профессионального и личностного самоопределения является насущной и актуальной. В условиях профессионального консультирования, наряду с использованием классических методик, направленных на изучение личностных особенностей, интересов, склонностей и способностей, особое внимание следует уделить методикам, исследующим самосознание и самооценку человека.

Таким образом, знания наиболее значимых и актуальных параметров самосознания и самооценки позволяют определять способы психологического воздействия на личность в процессе профориентационной работы.

УДК-37.015.3

*А.А. Костенко, А.А. Терсакова*

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра социальной педагогики и психологии*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы взаимодействия с одаренными детьми в учебно-воспитательном процессе школы в условиях массового обучения всех школьников. Авторы проводят анализ сложившихся теоретических и практических аспектов организации одаренных детей в массовой школе.

**Ключевые слова:** одаренность, образовательное пространство, талант, способности.

Проблема выбора форм обучения одаренных и талантливых детей достаточно широко распространена в школах и имеет разновидность, при которой параллель старшей школы включает профильные, например, химико-биологический, гуманитарный и физико-математический, и обычный класс.

Традиционно в школе внутри параллелей учатся дети с разным видом способностей. Форма обучения одаренных детей по-прежнему является перспективной, начиная со старшего подросткового возраста с 9-го класса и особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых формируется устойчивый интерес к определенной области знания, творчества. Дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения способных в определенной области знаний школьников, предполагает использование различных форм, методов, технологий работы с учетом требований индивидуального подхода в урочной и внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС [1; 2].

Как известно, дифференциация учебно-воспитательного процесса имеет две формы. Первая – дифференциация на основе отдельного обучения одаренных детей, например, обучения в специализированной школе, или в классах с разными учебными программами и образовательной средой. Вторая – дифференциация на основе совместного обучения одаренных детей в обычном классе общеобразовательной школы. Первую форму дифференциации обучения условно обозначают как «внешнюю» (или селективную), вторую – как «внутреннюю» (или элективную). Каждая форма дифференциации имеет свои плюсы и минусы. Так, обучение одаренных детей в специализированных классах или школах, ориентированных на работу с одаренными детьми, может быть связано с проблемами изменчивости проявлений одаренности в детском и подростковом возрасте. Положение усугубляется проблемами в социализации, вызванными созданием атмосферы элитарности и ярлык «обреченности на постоянный успех». Однако практика обучения одаренных и талантливых детей в общеобразовательных школах показывает, что если не учитывать специфики этих детей, то возможны потери в их развитии и психологическом благополучии. Как показывает практика работы, наиболее перспективной и эффективной является работа с одаренными детьми в рамках «внутренней дифференциации», то есть на основе смешанного обучения при условии осуществления дифференцированного и индивидуализированного подходов.

Обучающиеся одной возрастной категории распределяются для занятий по каждому учебному предмету, или внеурочную работу в группы, учитывающие их объединяющие возможности. В практике работы современной школы при обучении детей в профильных классах, мы видим, что ученик одновременно может углубленно заниматься какими-нибудь предметами, например, математикой и физикой в «продвинутой группе», а другими, например, гуманитарными вместе с другими учениками. Анализ учебных планов и программ показывает, что на профильные предметы количество часов значительно увеличиваются. Это предполагает, что во всех параллелях занятия по одинаковым предметам идут в одно и то же время и для каждого профильного предмета ученики группируются по-новому. Эта форма обучения приносит положительные результаты для учеников всех уровней, в этом и заключается ее достоинство. Так, у одаренных, талантливых детей повышаются академические успехи, не только по профильным, но и по всем

школьным дисциплинам, повышается самооценка, поскольку дети постоянно переживают ситуацию успеха. У других учеников также наблюдается повышение уровня академических успехов, хотя и менее выраженный, чем у талантливых. Кроме того, у них возрастает познавательный и творческий интерес к учебе. Включенность детей в разные творческие, познавательные или исследовательские микрогруппы, как однородные, так и разнородные, обеспечивает максимально плодотворный круг общения, что сказывается благоприятным образом на социализации как одаренных детей, так и всех других учащихся школы в целом [4].

Несмотря на преимущества, данная форма имеет достаточно высокую сложность, которая заключается, прежде всего, в организационных аспектах, в необходимости достаточного количества учителей выбранных школой профилей, школьных помещений, в том числе и специально оборудованных под преподавание профильных дисциплин. Так, если во всех параллелях одновременно занимаются физикой, химией и биологией, то школа должна располагать таким же количеством подготовленных учителей и оборудованных классов, где проводятся соответствующие занятия.

При выделении группы одаренных учащихся из параллели предполагается объединение в группу 5-8 наиболее успевающих распределяются в один из классов, где кроме них находятся еще около 20 учеников. С этим классом, как правило, работают учителя со специальной подготовки, которые дают этой группе одаренных усложненную и обогащенную программу изучения профильных дисциплин.

Попеременное обучение талантливых учащихся, как форма предполагает группировку детей разных возрастов на часть учебного времени, что дает возможность одаренным детям для общения не только со сверстниками, но равными им по академическим, творческим или исследовательским достижениям, получать одновременно и общее образование, и специализированное углубленное по выбранному профилю.

В условиях реализации обновленного ФГОС на всех уровнях образования выбор наиболее успешных форм работы с одаренными обучающимися приобретает особую значимость. В современной школе одаренные дети имеют возможность получать доступ к занятиям по избранным ими предметам на высоком научно-практическом уровне. Как и предыдущие, данная форма обучения положительно влияет на академическую успеваемость, творческие и поисковые достижения, а также социальные навыки и самооценку одаренных детей, поскольку позволяет учитывать важную особенность развития подростков и молодежи, как диссинхрония, то есть их неравномерность развития. Соответственно дифференциация обучения осуществляется не разносторонне во всех сферах, а лишь в некоторой избранной предметной области.

Поскольку основная сложность реализации данной формы обучения в условиях школы заключается в том, что если речь идет о занятиях одного-двух учеников по одному-двум предметам, специальных организационных вопросов не возникает. Если же данная форма применяется систематически, то возникает необходимость координации индивидуальных расписаний учеников. Поэтому данная форма обучения наиболее успешно может быть реализована в небольших частных школах, специализирующихся на работе с талантливыми детьми [4; 5].

Обогащенное обучение для отдельных групп учащихся за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы осуществляется на основе замены части обычных занятий, на те, которые соответствуют их познавательным и научным запросам. Ученик проходит тестирование, и его оценивают перед тем, как он начинает осваивать очередной раздел профильных предметов, при достижении высоких результатов, ему разрешается сократить обучение по обязательной программе и увеличивают, т. е. обогащают в программы обучения. Анализ эффективности этой формы обучения показывает наиболее высокие результаты при изучении математики и естественных наук и в несколько меньшей степени при усвоении гуманитарных наук. Эта форма организации обучения имеет ряд преимуществ по сравнению с другими.

Среди наиболее значимых преимуществ отметим следующие:

- создание оптимальных условий для развития всех учащихся, и не только одаренных, это достигается при сочетании дифференциации и индивидуализации, гибкости созданного учебного процесса;
- реалистичность внедрения, обусловленная отсутствием каких-либо организационно-управленческих изменений на уровне организации учебно-воспитательного процесса в школе, наличия дополнительных помещений, преподавательских кадров и т. п.;
- «массовость» применения, это связано с тем, что одаренные дети обучаются на всей территории России.

Таким образом, применение этой формы обучения одаренных детей зависит от готовности и умения учителя применять технологии обучения в малых группах, дифференцировать учебную программу для разноуровневых групп учащихся.

Выбор и использование определенной формы дифференциации обучения основывается не только на возможностях образовательной организации, но, прежде всего как педагог учитывает индивидуальные и возрастные особенности обучаемых, что является ведущим фактором оптимальной для него стратегии развития. Так, например, использование различных форм организации учебно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС в целях дифференциации обучения одаренных учащихся в образовательном процессе, может быть эффективно при условии изменения его содержания и методов обучения.

Успешность обучения любого ребенка, в том числе и одаренного, где бы он ни обучался – в специализированной школе или обычном классе массовой общеобразовательной школы, определяется тем, чему и как они учатся. Особенности учебно-воспитательного процесса, которые определяют содержание учебных программ, форм и методов обучения, ориентированных на обучение детей с общей одаренностью и некоторыми видами специальной одаренности (например, лингвистической, математической и т. д.), отвечают специфическим требованиям. Учитывая особые потребности, возможности таких детей с общей одаренностью, а также цели обучения таких детей, мы выделим необходимые требования к содержанию их обучения.

Под «одарённостью» мы понимаем уровень развития способностей человека, связанных с их развитием. Однако в последнее время требуется изменение подхода к общепринятому представлению об одаренности

к многомерности этого понятия, перейдя от одномерной модели, в основе которой лежит измерение коэффициента интеллекта (IQ).

Для построения многомерной модели необходимо провести анализ понятия «одаренность» в различных источниках, для выделения ее компонентов.

В философских словарях данное понятие характеризуется через качественное сочетание способностей, характеризующих творческие возможности человека или группы людей.

В психологических словарях одаренность, ее компоненты определяется через своеобразную систему:

1. Сочетание способностей, обеспечивающих успешность выполнения деятельности, представляющих структуру, которая позволяет компенсировать недостаточность одних за счет преимущественного развития других.

2. Общие способности, которые характеризуют широту интеллектуальных, творческих или других возможностей человека, определяющие уровень и своеобразие его деятельности.

3. Интеллект, или умственный потенциал, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению, научной или творческой деятельности.

4. Совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей.

5. Талант как система внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности в различных сферах.

Таким образом, многозначность термина «одаренность» указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к данной проблеме. В многомерную модель одаренности входят такие компоненты, как способности, талант, гениальность, задатки.

Под понятием «задатки» понимаются природные предпосылки способностей, которые определяются врожденными анатомо-физиологическими особенностями нервной системы, мозга.

Способности определяют уровень и степень развития таланта и гениальности.

Как известно, талант – это высокий уровень развития способностей, которые определяются творческими, научно-исследовательскими достижениями, которые являются важными в современном образовательном пространстве. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности, которые отличаются новизной, практической значимостью, оригинальностью подхода к поставленным задачам.

Гениальность – это высший уровень развития способностей, как общих, так и специальных, о наличии которой можно говорить тогда, когда личность достигает высоких достижений в различных сферах деятельности, которые оставляют значительные изменения в жизни общества, в развитии культуры, науки, искусства. Личность гения характеризуется такими чертами, как творческая продуктивность, владение определенной методологией [4].

Очень часто под словосочетанием «одаренные дети» понимается некая исключительность, особая группа детей. Эти дети отличаются от сверстников. Понятно, что такой подход довольно неоднозначен, и традиционно является предметом критики со стороны большинства отечественных педагогов и психологов, хотя оно и отражает реальное отношение к таким детям.

Одаренный ребенок – это ребенок, который имеет внутренние предпосылки, и выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности.

Таким образом, в основе понятия «одаренности» выделяется опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству. Важной отличительной чертой одаренного ребенка является оригинальность его мышления, выражающаяся в нестандартности решений, наблюдательность, чувство юмора, упорство в области их ведущих интересов.

Иной аспект проблемы высвечивается при использовании слов «одаренность» и «дети» в ином сочетании – «детская одаренность». Произнося его, мы уже тем самым подчеркиваем, что способность к мышлению, творчеству, обучению предстает перед нами уже ни как исключительность, а как потенциал. Дар, имеющийся у каждого, но проявляющийся в разной степени. Таким образом, рядом с термином «одаренные дети», подчеркивающим их исключительность, появляется другой близкий, но вместе с тем принципиально иной по содержанию термин – «детская одаренность». И в соответствии с этим, в педагогической теории и практике возникают две глобальные, вырастающие из одного корня задачи: разработка теории и создание системы воспитания и обучения одаренных и талантливых детей; разработка теоретических основ и практических мер, направленных на развитие потенциала каждого ребенка [5].

Поэтому разработка концепции одаренности, подбор содержания их обучения и воспитания, важна и как фундамент для решения данной проблемы, но и как основание для построения дидактической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала всех детей. И в этом смысле она интересна как базовая проблема, как фундамент для дальнейшей разработки не только методик диагностики и прогнозирования развития, но также и целей, принципов, содержания, форм и методов образовательной деятельности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, несомненно, каждый обучающийся должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Поэтому проблема обучения актуальна для всех детей, и тем более для детей одаренных. По мере повышения качества образовательного процесса в массовой школе, роста квалификации педагогов, внедрения развивающих и личностно-ориентированных методов обучения, использования ресурсов интернет-технологий, создания обогащенной школьной образовательной среды и т. д. существующие на данный момент варианты «внешней дифференциации», возможно, окажутся сведенными к минимуму.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Попова Л. В. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися. М., 1997.

2. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / под общ. ред. Н. С. Лейтеса. 2-е изд. М. : Академия, 2000.

3. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2000.

4. Слущкий В. М. Психология Одаренности: от теории к практике / под общ. ред. Д. В. Ушакова. М. : ИП РАН, 2000.

5. Тесты. Зачем они нам нужны? Их реальная необходимость в нашей жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://dnevnik.bigmir.net/article/966919>.

6. Тихомиров А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lief.ru/blog/2007/04/emotsionalnyiy-intellekt>.

УДК-373.2

**С.И. Семенака, И.В. Кирокосянц**

**ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК СРЕДСТВО  
ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ  
В ОБЛАСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад № 35, г. Армавир*

**Аннотация.** В статье анализируется проблема поиска эффективных форм и способов повышения профессиональной компетентности педагогов в области социализации детей дошкольного возраста; в качестве новой формы методической работы по повышению профессиональной компетентности дошкольных работников рассматривается лаборатория педагогического опыта.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагог дошкольного образования, социализация дошкольников, педагогический опыт, лаборатория педагогического опыта.

В связи с реализацией ФГОС дошкольного образования особое внимание уделяется повышению профессиональной компетентности педагогов. Компетентное решение профессиональных задач во многом обусловлено такими профессионально-личностными качествами и умениями, как творческое мышление, информационная, коммуникативная культура, активность, жизненный оптимизм, положительный имидж, способность к рефлексии своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, наличие навыков саморегуляции, сохранения и укрепления здоровья, стрессоустойчивость.

На фоне обновления требований к профессионально-личностным качествам педагога дошкольного образования, очерчивается проблема повышения требований к уровню его профессионализма, компетентности в области социализации детей. Актуализация данной проблемы связана с реализацией требований ФГОС дошкольного образования в части обеспечения условий в детском саду позитивной социализации дошкольников. Большинство ученых социализация рассматривается как процесс и результат усвоения, воспроизводства индивидом исторически сформированных социальных норм, правил, культурных ценностей, отношений, способов общения с духовной

и материальной культурой. Социализация детей дошкольного возраста происходит в таких главных институтах, как семья и дошкольная образовательная организация (ДОО). Решение задачи успешной социализации дошкольников в условиях ДОО во многом определяется также профессиональной компетентностью педагога в установлении сотрудничества с семьями воспитанников по данному вопросу [6].

Исследование профессиональной компетентности педагога нашло отражение в многочисленных исследованиях ученых (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.). *Сущностная характеристика понятия «профессиональная компетентность педагога», по мнению В.А. Сластенина, выражает взаимосвязь его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [5].* Профессиональная компетентность педагога дошкольной образовательной организации рассматривается нами как совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию требований государственных образовательных стандартов и позитивную социализацию дошкольников.

Анализ основных положений научного исследования А.В. Божа позволил выделить ряд социально-профессиональных компетенций воспитателя ДОО, позволяющих ему успешно осуществлять социализацию дошкольников и тем самым демонстрировать компетентность в данном вопросе:

- социальные компетенции: способность личности осуществлять обмен информацией, проявлять толерантность к другим людям и их взглядам, заявлять о своих потребностях и интересах, обладать эмоциональной устойчивостью, проявлять разнообразную помощь другим людям, участвовать в командной работе;

- познавательные компетенции: способность самостоятельно осуществлять поиск информации и ее переработку, концентрироваться на работе, осуществлять перенос освоенных способов познания в новые профессиональные ситуации и т. д.;

- операциональные компетенции: способность проектировать цели и план работы, уметь принимать и осуществлять решения, противостоять неуверенности и неопределенности, обобщать результаты работы, определять временной регламент работы;

- специальные компетенции: способность проектировать способы решения проблемы, осуществлять самоконтроль, оценивать и корректировать планы, выявлять ошибки и находить адекватные способы их устранения [2].

Профессиональные компетенции являются основой для внедрения в педагогический процесс компетентного подхода, который позволяет педагогу дошкольного образования интегрировать знания, умения, навыки и интеллектуальные способности при осуществлении инновационной деятельности и применении их в процессе социализации дошкольников.

Проанализировав сложившиеся в практике формы методической работы в образовательных учреждениях, в качестве новой формы и средства повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО нами определена педагогическая лаборатория. Лаборатория педагогического опыта рассматривается нами как практико-ориентированная форма организации методической работы педагогов ДОО, принимающих участие в инновационной деятельности [4].

Деятельность лаборатории педагогического опыта направлена на решение следующих задач:

- обеспечение профессионально-личностного роста педагогов;
- апробация и освоение новых подходов, педагогических технологий социализации детей дошкольного возраста;
- педагогическое просвещение родителей по вопросам индивидуального сопровождения развития ребенка и позитивной социализации (индивидуальное и групповое);
- обобщение передового опыта и его диссеминация в профессиональной среде;
- организация экспертизы образовательных и рабочих программ, проектов, пособий, методических рекомендаций в помощь педагогам дошкольных образовательных организаций, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов ДОО.

Основными формами взаимодействия участников лаборатории являются: педагогическое консультирование, встречи со специалистами по вопросам сопровождения процесса социализации детей, семинары-практикумы, творческие, проблемные группы, мастер-класс, виртуальные консультации, чат-общение, участие в вебинарах, дистанционных конференциях и др.

*В качестве ведущих методов и приемов взаимодействия участников лаборатории определены:* приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования, приемы активизации понимания, продуктивного взаимодействия (обсуждение, проблемный вопрос, дискуссия, обоснование позиции, объяснение, коллективное планирование деятельности, взаимоконтроль и др.); метод творческой интерпретации научного знания и профессионального опыта, ситуации рефлексивно-педагогического характера (проведение деловых игр по решению задач в проблемных группах); проведение тренингов личностного роста и сплочения педагогического коллектива.

Анализ литературы и передового педагогического опыта позволил определить условия, при которых деятельность лаборатории педагогического опыта будет успешной:

- 1) мотивированность и активное участие педагогов в методической деятельности ДОО;
- 2) организация обучающих семинаров-практикумов, мастер-классов, направленных на овладение педагогами технологиями сопровождения социализации дошкольников;
- 3) определение критериев для оценки профессиональной компетентности педагога дошкольного образования к сопровождению процесса социализации детей;
- 4) развитие социокультурного пространства профессиональной деятельности педагогов, содействующего становлению профессиональной компетентности;
- 5) информационное и техническое обеспечение лаборатории, позволяющее осуществлять сетевое взаимодействие с педагогическим сообществом, родителями воспитанников.

Таким образом, активное участие педагогов ДОО в лаборатории педагогического опыта содействует освоению новых образовательных технологий, способов управления процессом социализации дошкольников и в итоге повышению уровня профессиональной компетентности педагога и раскрытию творческого потенциала.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность: В сб. : Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М., 1996. Вып. 6.
2. Божя А. В. Роль профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в работе с детьми // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 3-6.
3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2006. 288 с.
4. Русаков А. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория Олега Газмана [Электронный ресурс]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4>.
5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. А. Сластенина. 11-е изд., стер. М. : Академия, 2012. 608 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

УДК-373.2

**С.И. Семенака, О.А. Хальченко**

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ  
В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Армавирский государственный педагогический университет»  
Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования*

*Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение  
детский сад № 3, г. Новокубанск*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования; на основе анализа научных исследований актуализирована проблема взаимосвязи социального интеллекта и нравственности; описана модель развития социального интеллекта в контексте становления нравственного опыта детей на основе событийного подхода.

**Ключевые слова:** социализация, социальный интеллект, дошкольное образование, нравственный опыт, нравственное воспитание, событийный подход.

На современном этапе в связи с реализацией требований ФГОС дошкольного образования детство рассматривается как самоценный период в жизни человека. Ценностное отношение к детству как возрастному периоду жизни обеспечивает дальнейшее полноценное проживание детьми следующего школьного периода и содействует рождению тех качеств личности, которые дают возможность успешно адаптироваться в постоянно меняющемся мире. Адаптации к внешнему социальному миру содействует развитый социальный интеллект.

Идея развития социального интеллекта принадлежит зарубежным исследованиям (Д. Гоулман, Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Д. Векслер и др.). В отечественной науке исследованием вопросов социального интеллекта занимаются Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и другие. Сущностная характеристика социального интеллекта и механизмы его развития представлены в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Дж. Гилфорда, Ю.И. Емельянова, Д.В. Люсина, Е.С. Михайловой, Я.И. Михайлова, М.О. Саллнвен, Е.В. Субботского, Д.В. Ушакова, О.Б. Чесноковой и других [5; 6; 8; 9; 10].

Применительно к дошкольному детству механизмы и способы развития социального интеллекта исследованы недостаточно и представлены в отдельных исследованиях. Так, в исследовании И.Ю. Исаевой, посвященном развитию социального интеллекта дошкольников, его сущностная характеристика рассматривается сквозь призму единства интеллектуальной способности и эмоционально-аффективного компонента. Автором правомерно сделан вывод о том, что сензитивным периодом развития социального интеллекта в дошкольном возрасте является период с 4-5 до 6-7 лет (т. е. на этапе перехода от среднего к старшему дошкольному возрасту), в тот период, когда происходит становление и развитие логического мышления [2].

На основе теоретического анализа литературы социальный интеллект дошкольника рассматривается нами как способность ребенка понимать состояние и мотивы поступков людей, взаимодействовать с ними, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях [2; 8; 9; 10].

В развитии социального интеллекта необходимо учитывать индивидуальные, психологические особенности личности и условия его социализации. Современная социализация детей протекает в новых условиях, характеризующихся глобальными мировыми процессами: загрязнение окружающей среды, рост числа и опасности региональных конфликтов, распространение ядерного оружия, политическая нестабильность, проблемы социально-экономического и культурного развития того или иного региона или государства в отдельности. Также социализация современных детей протекает в условиях вариативности периода дошкольного детства, обусловленной индивидуальными особенностями самих детей (психофизиологические особенности, в том числе ограниченные возможности здоровья), а также индивидуальными особенностями и возможностями их родителей (законных представителей). Социализация позволяет детям адаптироваться к обществу путем присвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам, формирование собственной позиции и неповторимой индивидуальности, процесс саморазвития и самореализации, в ходе которого создается новый социокультурный, нравственный опыт.

Дошкольный возраст является первым этапом социализации ребенка, вхождения в культуру; приобретения опыта общения с взрослыми и сверстниками, пробуждения нравственных чувств, поэтому, важным условием для полноценной социализации ребенка-дошкольника считаем нравственное воспитание и развитие. Становление нравственного опыта ребенка происходит в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Общеизвестно, что для ребенка значимыми людьми в первую очередь являются его родители.

Наблюдения и анализ опыта работы показывают, что даже самые заботливые родители часто упускают время, наиболее благоприятное для формирования тех или иных нравственных качеств личности. В современных семьях родители часто отдают предпочтение общему интеллектуальному развитию детей. Такие дети дают хорошие показатели в общем кругозоре, но в тоже время могут оказаться беспомощными при решении практических жизненных ситуаций, задач. Данная проблема во многом объясняется современными учеными особенностями социального интеллекта.

Актуальность рассмотрения проблемы развития социального интеллекта очевидна и обусловлена и требованиями ФГОС дошкольного образования к социализации детей дошкольного возраста. Нормальное развитие социального интеллекта в период дошкольного детства является необходимой предпосылкой формирования способности к вербализации собственных переживаний, становления интеллектуальной сферы, навыков продуктивного взаимодействия в коллективе. В то же время недостаточный уровень развития социального интеллекта дошкольников затрудняет их личностное развитие и приводит к появлению и закреплению асоциальных моделей поведения. Так, например, ребенок может адаптироваться в обществе с помощью к агрессивности или замкнутости.

Анализ научных исследований и опыт реализации образовательной программы в МДОАУ позволил выделить в качестве проблемы, требующей особого внимания и разрешения – учета нравственного аспекта в процессе развития социального интеллекта. Развитый социальный интеллект без духовной (нравственной) составляющей может проявляться в таких негативных качествах личности, как: пренебрежение и презрение, циничность по отношению к окружающим людям, агрессивность, недоброжелательность. *Проблема взаимосвязи социального интеллекта и нравственности* также представлена в отдельных исследованиях. Так, анализ зарубежных и отечественных исследований позволил Е.В. Субботскому и О.Б. Чесноковой ответить на важный вопрос: совместимы ли социальный интеллект и мораль? Социальный интеллект рассматривается как необходимая предпосылка появления внутренней нравственной мотивации. Авторы утвердительно отвечают на вопрос о совместимости социального интеллекта и морали [9]. 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. В то же время наличие у детей знаний, представлений о моральных нормах и правилах еще не определяет их соблюдения в реальном поведении.

Проблема нравственности – это, прежде всего, проблема нравственных отношений, определяющих мотивы и выбор действий. Моральная борьба, столкновение моральных и аморальных мотивов, в результате этого столкновения определяются уровнем эффективности моральных отношений и их доминированием. Эта ситуация во многом определяется как возрастными особенностями нравственного развития ребенка, так и особенностями нравственного воспитания. В разрешении данной проблемы мы разделяем позицию известного отечественного педагога, А.С. Макаренко об учете в воспитательной работе перспективных линий. Сознательное отношение, вырастая из прошлого, ориентируется на перспективы будущего.

Нравственное становление личности осуществляется не только на основе требований, но и на знании образцов, примеров, процессе сравнения своих действий, поступков с образцами и внешней оценкой. Этот внутренний процесс приводит к формированию оценочных отношений, возникающих в связи с этическими, эстетическими и другими критериями человеческого поведения и эмоций, которые характеризуют социальный интеллект человека [1].

Используя метод моделирования, нами спроектирована модель, развития социального интеллекта дошкольников во взаимосвязи обеспечения становления нравственного опыта дошкольников на основе событийного подхода. 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, ценностные ориентации и смыслы. Внедрение в образовательный процесс событийного подхода осуществляется в рамках реализации концепции вариативной комплексной общеобразовательной программы дошкольного образования «Первоцветы», а также технологии социально-коммуникативного развития детей средствами эмоционального и социального интеллекта [3; 4; 7].

Развитие социального интеллекта дошкольников рассматривается во взаимосвязи с решением задач нравственного воспитания и предполагает определение следующих компонентов:

- цели и содержание нравственного воспитания дошкольников;
- создание в МАДОУ системы событийных мероприятий, наполненных нравственным содержанием;
- отбор методов взаимодействия с детьми, влияющих на эффективность развитие социального интеллекта и становление нравственного опыта;
- тесное сотрудничество с родителями воспитанников и ближайшим социумом.

В качестве ведущих методов работы с детьми определены:

- 1) моделирование проблемных социальных ситуаций («Не поделили игрушку», «Правила игры: зачем их соблюдать?» и др.;
- 2) проигрывание различных социальных игровых ситуаций «Портрет моего друга», «Разговор с мамой (другими людьми) по телефону»;
- 3) анализ проблемных ситуаций с выбором стратегии социального поведения «Как бы ты поступил?»;
- 4) рефлексия социальных ситуаций, взаимодействий, собственных социально-интеллектуальных проявлений «Кто я?», «Какой я?».

Содержательная педагогическая работа с детьми осуществляется поэтапно. *Подготовительный этап* включает изучение социальной ситуации развития ребенка, влияния факторов среды на социально-нравственное развитие личности и группы в целом; определение событий, которые находятся в «зоне ближайшего развития» дошкольников: личности и группы.

*Этап прогнозирования* предполагает разработку педагогом сценария организации и проведения события, определение способов социально-нравственного развития отдельной личности и группы дошкольников в целом.

*На этапе планирования* осуществляется разработка модели достижения поставленной цели, определяются средства, необходимые для ее достижения,

детализируется план мероприятий с учетом индивидуальных особенностей детей, отношений в группе и готовности к предстоящему событию. Также определяются оптимальные формы взаимодействия с родителями воспитанников и другими социальными институтами, группами в целях социального развития и становления нравственного опыта детей.

*На организационном этапе* осуществляется непосредственная реализация события согласно разработанному сценарию. Главная задача взрослых заключается в организации событий, которые оказывают позитивное влияние на личность, определяют его общее развитие в просоциальном направлении. Роль педагога заключается в управлении событийностью как инструментом воздействия.

*На завершающем рефлексивном этапе педагогом* анализируются полученные результаты, осуществляется оценка эффективности воспитательного воздействия, учитывается положительный и негативный опыт организации и осуществления события и с учетом проведенного анализа вносятся коррективы в образовательный процесс.

Деятельность педагогов и специалистов по реализации событийности может быть представлена на различных уровнях:

- 1) в процессе организации непосредственно образовательной деятельности детей;
- 2) в педагогическом сопровождении самостоятельной деятельности детей;
- 3) в индивидуальной и групповых формах взаимодействия с детьми и т. д.;
- 4) в рамках взаимодействия с родителями и с социумом.

В качестве основного результата реализации модели ожидается развитие у детей понимания состояния, мотивов поступков других людей, способности выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия; проявлять позитивные эмоциональные переживания в сфере межличностного взаимодействия (сочувствие, сопереживание); решать возникающие социальные проблемы, конфликты на основе сотрудничества, реализуя культурно-закрепленные образцы нравственного поведения.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Аболин Л. М., Валиахметов Х. Х. Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности. Казань : Карпол, 2002. 230 с.

2. Исаева И. Ю. Теоретические аспекты проблемы педагогического сопровождения развития социального интеллекта ребенка-дошкольника // Проблемы интеллектуального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции. Армавир, 2009. С. 4-10.

3. Микляева Н. В., Семенака С. И. Уроки добра : Комплексная программа социально-коммуникативного развития средствами эмоционального и социального интеллекта. М. : АРКТИ, 2016. 208 с.

4. Первоцветы. Вариативная основная примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М. : АРКТИ, 2015. 336 с.

5. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. 2006. № 1. С. 6-18.

6. Селман Р. Этапы развития социального интеллекта // Психология саморазвития. М. : Интерпрайс, 1995. С. 45-47.

7. Семенака С. И. Социальная адаптация ребенка в обществе. Программа и коррекционно-развивающие занятия для детей 6-8 лет. М. : АРКТИ, 2016. 88 с.

8. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Любина, Д. В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 174 с.

9. Субботский Е. В., Чеснокова О. Б. Совместимы ли социальный интеллект и мораль? // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 8-13.

10. Чеснокова О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 35-45.

УДК-373.2

*Г.Г. Сечкарева, Д.А. Дубовая*

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ  
В СИСТЕМЕ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема совершенствования коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования в рамках самообразовательной деятельности. Авторами коммуникативная культура представлена как основа профессионализма педагога и одновременно как условие и предпосылка эффективности профессиональной деятельности, и как показатель профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

**Ключевые слова:** самообразование, коммуникативная компетентность, педагог дошкольного образования, взаимодействие, дошкольное образовательное учреждение.

Современная социально-культурная ситуация спровоцировала изменения, которые коснулись и сферы образования. Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящим главной целью формирование успешности личности. Не ребенок должен, а ребенку должны и обязаны создать условия для реализации всех его возможностей. Чтобы выходя из детского сада, ребенок не испытывал дискомфортное состояние. Был способен приспособиться к новым школьным условиям и успешно осваивать образовательную программу. Детский сад несет ответственность за подготовку ребенка – эмоциональную, физическую, психологическую и, конечно же, коммуникативную.

В связи с введением с 1 сентября 2013 года в действие нового «Закона об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование становится первым уровнем общего образования. Оно остаётся в отличие от общего образования необязательным, но существенным образом меняется отношение к дошкольному образованию как к ключевому уровню развития ребёнка [6].

Генеральной линией Федерального государственного стандарта дошкольного образования является индивидуализация и социализация ребенка.

В рамках Стандарта реализуется Программа, выполнение которой гарантирует полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Коммуникативная культура представляет собой основу профессионализма педагога. Одновременно она является и условием, и предпосылкой эффективности профессиональной деятельности, показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Анализ литературных источников показал, что коммуникативная культура в системе воспитания дошкольников является как способом познания и преобразования мира, так и преобразования себя.

Исследования в рамках культурологического подхода рассматривают коммуникативную культуру как «инвариантно-деятельное» качество личности (В.С. Леднев), как основу профессиональной деятельности педагога и показатель общей (В.А. Кан-Калик, И.Ф. Исаев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.), социальной культуры (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, С.Е. Матушкин и др.) [1].

Как субъект коммуникативной деятельности педагог систематически совершает разнообразные действия. В учебно-воспитательном процессе при помощи коммуникативной деятельности педагог выстраивает информационно-познавательное взаимодействие. В системе воспитания он обеспечивает межличностное взаимодействие.

С помощью педагогической коммуникации в воспитательно-образовательном пространстве дошкольного учреждения создается благоприятная среда с заданными характеристиками отношений и взаимодействий: информационно-обучающих, межличностных, гуманитарных и др.

Коммуникативная деятельность педагога в пространстве дошкольного учреждения направлена на создание благоприятной среды для воспитания и передачи учебной информации, создание педагогических отношений, обеспечение взаимодействия участников педагогического процесса. В этом случае ее можно охарактеризовать как *содержательно-образовательное информационное взаимодействие, организуемое в педагогических целях.*

В основе вступления в коммуникативную деятельность лежит потребность в контакте с другими людьми и для получения или передачи информации (интеллектуальной, эмоциональной, опытной и др.). Исходя из логики А.Н. Леонтьева, предмет деятельности становится ее мотивом [2]. Применительно к коммуникативной деятельности, мотивы деятельности воплощаются или опредмечиваются в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействия с кем-то из окружающих. Можно выделить три группы качеств:

- 1) познавательные – взрослый выступает как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка;
- 2) деловые – взрослый является партнером по совместной деятельности, помощником, образцом правильных действий;
- 3) личностные – взрослый предстает как особая личность, представитель определенной общественной группы [3].

Соответственно выделяем три основных вида мотивов коммуникативной деятельности педагога – деловые, познавательные и личностные. И.А. Зимняя выделяет три направления педагогического общения:

- на само учебное взаимодействие;
- на предмет освоения, усвоения;
- на обучающихся.

В соответствии с таким подходом формируется содержание коммуникативной деятельности педагога в области обучения, воспитания, управления, социально-педагогического сотрудничества, общения.

Следует подчеркнуть, что коммуникативная деятельность способна выступать частью педагогического общения, но может быть вполне самостоятельным видом профессиональной активности. Она нацелена на:

- удовлетворение коммуникативных потребностей воспитанников;
- формирование коммуникативной компетентности.

В рамках дошкольного образовательного учреждения основными сферами проявления коммуникативной активности современных педагогов являются:

- обучение (превращение информации в знание);
- воспитание (межличностное общение);
- управление (совместная деятельность педагогов и детей).

Педагог, являясь субъектом коммуникативной деятельности, уполномочен использовать и создавать информационные потоки, управлять ими в границах образовательного пространства. Педагогическое взаимодействие касается не только взаимоотношений педагога с воспитанником, но и с коллегами, родителями, вышестоящими органами, общественностью, социальными партнерами.

В современных условиях востребован не просто воспитатель, а воспитатель-исследователь, воспитатель-психолог, воспитатель-технолог. В данном контексте необходимо подчеркнуть роль и значение способности воспитателя к самообразованию. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самосовершенствование. Самообразование напрямую связано с мотивацией, целеполаганием, творчеством и другими качествами и способностями личности педагога. Одновременно самообразование является необходимым условием профессиональной деятельности педагога ДОУ.

Требования, предъявляемые обществом к воспитателю, учителю, педагогу всегда были высокими. И это оправдано: если тебе предоставляют право учить других, значит знать нужно больше, чем они. Самообразование является целенаправленной познавательной деятельностью, управляемой самой личностью, приобретением знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т. п.

Самообразование как процесс – деятельность, осуществляемая добровольно, сознательно, планируемо и подвержено управлению и контролю самим человеком. Отличительными особенностями деятельности в процессе самообразования являются: изучение и внедрение новых педагогических технологий, форм, методов и приемов обучения; обмен педагогическим опытом, совершенствование знаний, умений навыков в педагогике и психологии и формирование компетенций на их основе, анализ

актуальных событий в экономике, культуре и даже политике, общественной жизни и др.

Особенно интересным является совершенствование знаний в условиях информационного общества, где доступ к информации и умение с ней работать являются просто жизненно необходимыми. Знание в новых условиях становится ценностью. Соответственно в новых условиях от воспитателя ДОУ требуется постоянное совершенствование знаний.

Современная система образования предоставляет педагогу огромный выбор вариантов повышения квалификации. От очного и заочного обучения, курсов повышения квалификации, семинаров, до дистанционных форм, к примеру, вебинаров и др. Однако, в соответствии с нашими исследованиями, и в ходе анализа педагогической литературы было выявлено, что большинство из этих форм и технологий устаревают примерно в течение пяти лет. И только самообразование остается эффективным способом повышения педагогического мастерства.

Коммуникативная компетентность формируется и совершенствуется в процессе всей педагогической деятельности воспитателя ДОУ. Это умелое владение всеми средствами общения для достижения воспитательно-образовательных задач.

В нашем дошкольном образовательном учреждении был разработан перспективный план повышения квалификации педагогов, предусматривающий совершенствование коммуникативной компетентности. В план мы включили ряд мероприятий.

Групповые формы самообразования:

1) методические семинары-тренинги на тему «Коммуникативная компетентность педагога ДОУ – это больше чем общение», «Язык мимики и жеста», «Эмоции на службе у педагога» и др.;

2) круглые столы – «Сквернословие – культурная катастрофа», «Актуальные технологии и тренды коммуникации»;

3) тренинги – «Речевая культура общения педагога», «Конфликт и способы выхода из него»;

4) деловые игры – «Диалоги педагога и родителей», «Вежливость вчера, сегодня и завтра», «Национальное своеобразие общения»;

5) семинары-практикумы – «Проблемы организации взаимодействия с воспитанниками», «Новые методы и методики коммуникативной деятельности педагога» и др.

Индивидуальные формы работы: консультации – «Вербальные и невербальные средства коммуникации», собеседование, стажировка, наставничество и др.

В процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что различные способы совершенствования коммуникативной компетентности оказывают значительное влияние на формирование коммуникативных умений. Но лучший результат дают тренинги общения, которые, выступая методом активного социально-психологического обучения, позволяют не только формировать необходимые коммуникативные качества и умения, но и в конечном итоге способствуют развитию коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2007. 336 с.

2. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности : Ранние работы / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М. : Смысл, 2003.

3. Лисина М. И. Общение ребенка с взрослым как деятельность // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974.

4. Левшина Н. И. Инновационные технологии и формы обучения в образовательном процессе вуза // Психолого-педагогические аспекты исследования проблем высшего образования : монография / под ред. О. В. Гневэк. Уфа : РИО АЭТЕРНА, 2015. 222 с. С. 4-25.

5. Карпова Е. Г., Нагушева Л. Н., Сунцова О. С., Левшина Н. И. Культура речевого общения субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения // Диагностика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса ДОУ. М., 2015. С. 19-25.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.

## СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК-378.18

*Н.К. Андриенко, О.С. Журина*

### СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК ПЕРВОСТЕПЕННЫЙ ПРИОРИТЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

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

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема воспитания студенческой молодежи. Авторы обращают внимание на актуальность данной проблемы в период профессиональной подготовки будущих педагогов и в связи с этим, на необходимость усиления роли воспитательной системы в педагогических вузах. В статье также рассматривается сущность и структура воспитательной системы, условия ее эффективного функционирования.

**Ключевые слова:** воспитание, образование, воспитательная система, интеллигентность, педагог, личность.

Будущего нет – оно делается нами.  
Л.Н. Толстой

Проблема воспитания студенческой молодежи всегда была в центре внимания научной общественности. На современном этапе ее следует рассматривать как сверхактуальную, поскольку перед педагогической наукой и практикой стоит задача формирования и развития личности с определенным набором востребованных социумом качеств и способностей, определяющих ее жизнестойкость, гражданственность, профессионализм, отношение к миру.

Функционирование высшей школы сегодня предполагает, с одной стороны, повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов, а с другой – усиление роли воспитательной системы в педагогических вузах. В студенческом возрасте продолжается активное формирование личности, происходит осознание себя как сложившейся личности, гражданина страны, компетентного специалиста. В связи с этим центральной задачей учреждений высшего образования является психолого-педагогическая поддержка и сопровождение развития и формирования личности каждого студента. И, в первую очередь, этому может способствовать грамотно выстроенный процесс воспитания студентов.

Разрушительные тенденции, происходящие в нашей стране под влиянием нескончаемого реформирования образования вот уже несколько десятилетий, процессы деполитизации и деидеологизации привели к ослаблению воспитания, снижению его роли в высшей школе.

Наблюдая явный крен в сторону образования, в традиционном его понимании, наш знаменитый соотечественник А.И. Солженицын, которого по праву называют знатоком русского языка, ни без доли иронии ввел в обиход слово «образованщина». Этим словом он обозначил тип личности, уровень воспитанности которой значительно отстает от ее образованности, т. е. некоего высокообразованного циника, лишённого духовно-нравственных ценностей.

Традиционно образование связывалось с передачей социального опыта от старших поколений младшим, с просвещением. Автор популярного, много раз переизданного «Толкового словаря русского языка», С.И. Ожегов, подходит к определению данного понятия следующим образом:

1. Получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение.

2. Совокупность знаний, полученных в результате обучения. Дать образование кому-нибудь. Получить образование начальное, среднее, высшее, специальное образование [8].

Такой же смысл подтверждают и многие другие словари и энциклопедии:

«Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-исторического познания...» [1].

Воспитание же всегда связывалось с развитием субъективного мира человека, содействием осознанному принятию им общечеловеческих ценностей: воспитание – целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества [2].

Сегодня мы наблюдаем постепенное изменение ситуации, попытки современных ученых, общественных деятелей переосмыслить сущность понятий «образование» и «воспитание». В современной учебной и справочной литературе образование характеризуют с позиции его единства с воспитанием: «Образование – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей» [4].

«Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней» [6].

Такой же подход отмечается и в законодательных актах и нормативных документах: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [11].

И всё-таки, несмотря на их взаимосвязь и взаимообусловленность, каждое из них имеет свои приоритетные цели и задачи, свои результаты

и способы их достижения. Не стоит рассматривать воспитание в качестве простого дополнения к образованию. Оба понятия имеют много дефиниций, могут использоваться в своем широком и узком значении. Воспитание – особая сфера, именно оно создает условия для развития личности, «тренирует» душевные силы, делает личность восприимчивой к культурным ценностям.

Воспитание необходимо в студенческие годы не менее, чем в школьные. В отечественной психологии студенчество рассматривается как особая социально-психологическая и возрастная категория [Б.Г. Ананьев]. В этот период продолжается психическое развитие, перестраиваются психические функции интеллекта, изменения происходят в структуре личности. Это связано с расширением и разнообразием социальных контактов. Студент осваивает новую социальную роль, его самостоятельность и положение в обществе позволяют считать себя взрослым.

Особо следует выделить студентов педвузов, которым в скором будущем самим предстоит воспитывать новые поколения детей и молодежи. Они смогут занять ведущие позиции в образовании, развивать науку, а качество их работы и мера ответственности за ее результаты во многом будут зависеть от воспитательного потенциала, заложенного в них не только в детские, но и в студенческие годы. Это обуславливает, прежде всего, профессиональный характер процесса воспитания в педагогическом вузе.

Таким образом, среди целевых установок воспитания студенчества в педагогическом вузе в качестве одной из наиболее значимых можно назвать подготовку профессионально ориентированной личности будущего педагога, обладающего интеллигентностью как интегральной характеристикой.

Интеллигентный педагог – это добросовестный профессионал, понимающий важность и значимость педагогической деятельности для себя самого и для всего общества. Он мотивирован на педагогический труд и способен нести ответственность за его результаты, стремится постоянно повышать свое профессиональное мастерство.

Специалист, обладающий этическими признаками интеллигентности, создает благоприятные условия для полноценного развития своих воспитанников, выполняя тем самым важную миссию для общества.

Для формирования такой личности мало эффективными являются одноразовые воспитательные воздействия, разрозненные воспитательные мероприятия, даже, если они проводятся сравнительно часто. Требуется целенаправленно создаваемая воспитательная система, превращающая вуз в воспитательное пространство с отчетливо выраженной гуманистической направленностью, в рамках которого проектируются условия, создающие мотивацию студентов к личностно-профессиональному совершенству и творческому саморазвитию в разнообразных направлениях.

Воспитательная система, формируемая в вузе, является сложным структурным образованием, с присущими ей характерными чертами, спецификой, компонентным составом, особенностями функционирования и развития.

Понятие «система» определяется достаточно широко. Определения используются в зависимости от контекста, области научных знаний и целей исследования.

Система (от древнегреческого *σύνολο* – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство [2].

Смысловое поле данного понятия подводит к более точному рассмотрению следующего, имеющего ключевые позиции в нашем исследовании, понятия – «воспитательная система».

Воспитательную систему, в нашем понимании, следует рассматривать как результат продуманной, конструктивной деятельности, осуществляемой с целью повышения качества воспитания.

Раскрывая сущность и структуру воспитательной системы в своих исследованиях, авторы чаще всего ссылаются на научные работы Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.М. Сидоркина, Н.Л. Селивановой и др. В их исследованиях воспитательная система рассматривается как «целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [7].

Исследователи выделяют следующие особенности системы:

1) целостность – характеризуется тем, что свойства целого, принципиально не сводятся к механической сумме свойств его элементов. Каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции;

2) структурность – объясняет возможность функционирования системы не только особенностями отдельных элементов, но в большей степени свойствами ее структуры;

3) иерархичность – подчеркивает, что каждый элемент системы может рассматриваться как относительно самостоятельная подсистема;

4) взаимозависимость системы и среды – система может функционировать и развиваться благодаря тесному взаимодействию со средой;

5) множественностью описаний – поскольку системные объекты отличаются сложностью, в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Л.И. Новикова выделяет следующие компоненты воспитательной системы: исходная концепция, т. е. совокупность идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъекты в некую общность; среда, освоенная субъектами; управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность; инновационный режим развития.

Основу создания, развития и функционирования воспитательной системы составляет взаимодействие трех факторов: профессионально-педагогического наставничества, студенческого самоуправления и социально-воспитательной практики. Каждый из этих факторов обладает своим комплексом возможностей и форм культурного влияния на развитие личности будущего специалиста.

Общий фон и формы культурного влияния профессионально-педагогического наставничества как фактора включают в себя совокупность культур – культуру личности самого преподавателя-наставника и его педагогической деятельности, культуру управления образовательно-воспитательным процессом, культуру того образовательного учреждения, в котором проходит педагогическая практика студентов.

Наставник активно влияет на формирование ценностных ориентиров молодого педагога, воспитывает в нем значимые личностные и профессиональные качества. Понимая, что необходимо для будущего учителя (воспитателя),

педагог-наставник помогает выработать такую личностную и профессиональную позицию, которая позволит ему принимать компетентные самостоятельные решения в процессе решения профессиональных задач. Преподаватель-наставник (или куратор) основательно изучает способности студента, его наклонности, интересы, отношение к будущей профессии, и пытается стимулировать его к самовоспитанию и саморазвитию, обеспечивает поддержку индивидуального самоопределения личности.

Формы культурного влияния фактора студенческого самоуправления направлены на развитие у студентов культуры субъектности, активного участия в управлении жизнедеятельностью своего вуза, культуры самоопределения в ценностном мире студенческой молодежной субкультуры, культуры самообразования и самоопределения, культуры творческого самовыражения. Студенческому самоуправлению в современном вузе отводится большая роль, так как оно обладает весьма значимым педагогическим потенциалом, который проявляется в реализации воспитательной, образовательной и развивающей функций субъектов самоуправления, способствующих профессионально-личностному становлению студентов и их участию в различных видах социально-ориентированной деятельности. Наиболее существенными условиями, обеспечивающими эффективность актуализации педагогического потенциала студенческого самоуправления, являются командная организация его деятельности, системное педагогическое сопровождение, организация воспитательного пространства вуза. Перечисленные выше условия нашли отражение в концепциях воспитательной работы многих российских вузов.

Социально-воспитательная практика представляет собой самостоятельную конечную деятельность. Формы культурного влияния фактора социально-воспитательной практики ориентируют студентов на социальную активность, стимулируют стремление к освоению культуры участия в социальных организациях и социально полезной деятельности, культуры самосовершенствования на пути достижения творческих целей, культуры гражданина своего Отечества, Земли.

В качестве условий аффективного функционирования воспитательной системы можно выделить:

- 1) создание целостной концепции воспитательной работы, разработка целевых воспитательных программ и проектов;
- 2) деятельность профессорско-преподавательского состава вуза, основанную на установлении в преподавании связи между знаниями и человеческими ценностями;
- 3) выявление и реализацию воспитательного потенциала содержания учебных дисциплин, изучаемых в вузе;
- 4) интеграцию усилий всех субъектов воспитательного процесса;
- 5) организацию физического пространства вуза, способного выполнять важные воспитательные функции;
- 6) определение конкретных целей, форм и технологий воспитательной работы со студентами;
- 7) создание условий для самореализации и самоутверждения личности студента и преподавателя, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению индивидуальности, германизации деловых и межличностных отношений.

Каждое из выделенных условий имеет собственное значение и заслуживает подробного рассмотрения, однако, настоящий воспитательный эффект может быть достигнут при их комплексном, взаимодополняющем использовании.

Определяя содержание воспитательной работы, необходимо следовать одному из главных принципов современной концепции воспитания молодежи – гуманистической направленности всего образовательно-воспитательного процесса.

Гуманизм рассматривается как мировоззрение, в котором главной ценностью является человек, его право на развитие, счастье, реализацию своих способностей, свободное и ответственное участие в жизни общества и государства. Реализация гуманистической направленности в воспитании студента в вузе предполагает большое внимание к индивидуальному подходу в воспитании, созданию благоприятных межличностных отношений, реализации прав студентов как активных участников образовательного процесса.

Важной стороной воспитания студентов в вузе является выбор технологий их профессионально-педагогической подготовки, обеспечивающей ценностный и смыслообразующий характер освоения содержания педагогического образования. Целесообразно активно использовать в образовательном процессе диалоговые технологии, дискуссии, ролевые игры, педагогические проекты и пр., способствующие развитию субъектности будущих учителей (воспитателей), становлению рефлексии как важнейшего механизма их профессионального самовоспитания.

Безусловно, все это должно осуществляться в неразрывном единстве с хорошо продуманной и организованной внеаудиторной работой как внутри вуза, так и в сетевом взаимодействии, расширяющем воспитательное пространство вуза.

Результативность воспитательной системы вуза напрямую зависит от педагогического профессионализма профессорско-преподавательского состава, осуществляющего воспитательную деятельность. Стратегической задачей сегодня является разработка современных программ повышения квалификации в сфере воспитания, ориентированных на прогрессивные воспитательные технологии и подходы.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Большая Советская Энциклопедия. М., 1974. Т. 18. С. 218.
2. Большой Российский энциклопедический словарь. М. : БРЭ, 2003. С. 1437.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. СПб., 1863-1866.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М., 2005. 448 с.
5. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования : научно-методическое пособие / Под ред. Н. А. Селивановой, П. В. Степанова. М. : Педагогический поиск, 2013.
6. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
7. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : Избранные педагогические труды. М., 2010.

8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.

9. Педагогический словарь : Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2003. 176 с.

10. Селиванова Н. А. Воспитание в современной школе: от теории к практике. Тверь : Виарт, 2010.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

УДК-378.1

**Р.А. Галустов, Н.А. Догонова**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПОРТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

**Аннотация.** В статье представлен анализ развития и становления спортивного менеджмента как одного из видов отраслевого менеджмента. Авторами анализируются особенности управленческой деятельности в спортивной отрасли, которая рассматривается как специфическая область научно-практической и профессиональной деятельности в формировании прогностической компетенция будущих спортивных менеджеров в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** педагогическое содействие, профессиональная компетентность, прогностическая компетентность.

Обращаясь к истории становления управленческой деятельности спортивной отраслю в нашей стране, прежде чем перечислить наиболее значимые характеристики развития спортивного менеджмента отметим, что организационные основы управления физической культурой и спорт стали закладываться в досоциалистическом периоде. Управленческая деятельность осуществлялась общегосударственными органами управления, Российского олимпийского комитета и спортивных сообществ, в ведение которых были организационные вопросы в рамках одного или несколькими видами спорта.

В советский период закладывается единая централизованная командно-административная система планового управления физической культурой и спортом, при которой сформировалась институционализация государственного органа управления спортивной отраслю в рамках Госкомспорта как высшего органа специальной компетенции.

Отличительные особенности советского периода развития спортивной индустрии:

- централизованное финансирование;
- установление лимитов на обеспечение спортивных организаций;
- функционирует многоуровневая система подготовки специалистов в области физической культуры и спорта;
- сформированы научные основы управления данной отраслью.

Отличительные особенности современного развития отрасли физической культуры и спорта обусловлены следующими тенденциями:

- коммерциализация спорта;
- слияние спорта и бизнеса;
- политизация спорта;
- информатизация общества, глубокие изменения в сфере занятости;
- сведение на нет фактической деятельности первичного государственно-организационного звена физической культуры и спорта, увеличение роли и статуса Олимпийского комитета.

Спортивный менеджмент как вид отраслевого менеджмента включен в государственные образовательные стандарты имеет практико-ориентированный подход с ориентацией на эффективное управление физкультурно-спортивными предприятиями в условиях рыночной экономики. Спортивный менеджмент вид отраслевого менеджмента, специфическая область научно-практической и профессиональной деятельности, которая направлена на достижения поставленных задач спортивно-физкультурной организации, действуя в условиях рыночной экономики. Как теория и практика эффективного управления организациями спортивной отрасли, основывается на специфике конкретного вида спорта и от внутренней структуры определяется тип управленческой деятельности. Выделяют три основных вида спортивных менеджеров:

- стратегический менеджмент – руководители спортивных школ, клубов президенты спортивных федераций и т. п.;
- тактический менеджмент – руководители департаментов и подразделений спортивной организации;
- исполнительный менеджмент – главные тренеры команд и т. п.

Разделение менеджеров осуществляется и по принципу направленности деятельности (менеджер по персоналу, менеджер по маркетингу, агент-менеджер спортсмена).

А. Файоль утверждал, что административные функции есть на любом уровне организации, чем эффективней уровень организационной иерархии, тем выше административная ответственность. Основываясь на квалификации основных функций менеджмента (А. Файоль): прогнозирование, планирование, организация, координирование и контроль [7] обозначим функции спортивного менеджера:

1. Работа в органах управления олимпийским движением на различных уровнях. Основная задача управление видами спорта (национальные федерации по видам спорта) от детских команд спортивных школ до сборных команд страны. Организационная работа в национальных лигах.

2. Управление процессами спортивных событий. Подготовка, организация, проведение международных турниров такие как Чемпионат мира по хоккею (Москва и Санкт-Петербург, 2016) и Чемпионат мира по футболу (2018) и т. д.

3. Организация национальных чемпионатов по видам спорта.

4. Управление массовыми соревнованиями, спортивными фестивалями различного рода бизнес-проектами, коммерческими турнирами.

5. Организация команды, подбор персонала, разработка стратегий для организации, работа с болельщиками и фанклубами, разработка билетных программ и т. д.

Спортивный менеджер должен обладать специфическими умениями и знаниями в области теории и практики управления, знать основы теории менеджмента и современной экономической теории, оперировать стратегией и тактикой управления спортивного предприятия при принятии управленческих решений, развивать социальное значение спортивной отрасли.

Одной из первой публикации открывшей проблематику профессиональной компетентности была статья D. McClelland «Тестировать компетентность, а не интеллект» (Testing for Competence Rather Than for "Intelligence") [3]. Предлагалась методика суть, которой заключалась в сравнение успешных сотрудников с менее успешными сотрудниками, где главной целью являлось определение факторов эффективности деятельности и выявление психологических особенностей способствующих успеху в профессиональной деятельности. Доктор педагогических наук, академик РАО Зимняя И.А. определяет компетентность как «способность выполнить специфическую деятельность по предписанному стандарту» [2]. В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [1].

Перечислим ключевые компетенции современного менеджера:

- целеполагание – постановка целей;
- коммуникативная компетентность («прогуливающийся менеджмент») – развитие персональной коммуникации и повышение эффективности управления коммуникациями;
- управленческая компетентность – подбор ключевых сотрудников;
- тайм-менеджмент – систематизация, структуризация работы;
- прогнозирование управленческой деятельности.

В данной статье рассматривается принцип становления прогностической компетентности будущих спортивных менеджеров за счет педагогического содействия в образовательном процессе. Базой стратегического планирования выступает прогнозирование развития отрасли, а полученные в результате прогнозные данные являются основными показателями для принятия управленческих решений. Становление прогностической компетентности осуществляется в рамках педагогического содействия. Термин «содействие» означает сотрудничество в чем-либо с целью облегчения, «помощь, поддержка в какой-нибудь деятельности» [5]. Педагогическое содействие обращено к личности, и предполагает создание определенных условий в образовательном процессе, в основе которых лежит поддержка студентов, стимулирование образовательной деятельности по становлению прогностической компетентности.

О.Л. Карпова педагогическое содействие определяет как «построение ценностно-смысловой системы личности и корректировку её профессиональных перспектив» [4].

Основываясь на определение из работ Присяжной А.Ф. «прогностическая компетенция» – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений и действий для успешной реализации личности в профессиональной сфере [6].

Педагогическое содействие становления прогностической компетенции менеджеров работающих в спортивной индустрии в образовательном процессе основывается на системном и деятельностном подходе, учитывая специфику выбранной профессии. В рамках системного подхода исследуются образовательные и педагогические системы, и предполагает осуществлений таких этапов:

1. Выявляются компоненты изучаемой системы.
2. Определяются связи между компонентами системы и средой.
3. Рассматриваются основные функции.
4. Система рассматривается в динамике.
5. Основные функции деятельностного подхода:
  - диагностическая и аналитическая деятельность;
  - сбор, отбор и системный анализ информации;
  - коррекционная деятельность.

Основные этапы модели педагогического содействия становления прогностической компетентности:

1. Подготовительный этап – формирование ценностного отношения. Данный этап реализуется в рамках изучения ряда специализированных дисциплин, таких как: «Экономика», «Экономика ФКиС», «Менеджмент ФКиС», «Предпринимательство в профессиональном спорте» и т. д.

2. Теоретическая подготовка – формирование системы знаний о планировании и прогнозировании осуществляется в рамках дисциплин содействующих развитию прогностической компетентности: «Организация и управление в ФКиС», «Маркетинг», «Спортивный маркетинг», «Психология управления», «Менеджмент спортивных соревнований» и т. д.

3. Практическая подготовка – осуществляется в рамках специально подготовленных занятий, где студентам предоставляется достаточно самостоятельности для становления прогностической компетентности.

4. Педагогические условия:

- систематизация содержательного компонента в соответствии со спецификой выбранной профессии;
- использование ситуационных моделей (модель ситуационного руководства американского психолога Ф. Фридлера – взаимосвязь между производительностью работника и мотивацией) [8]. В основе теоретико-методологический критерий.

5. Самостоятельное прогнозирование при решении поставленных задач. В основе лежит рефлексивно-ценностный критерий. Учитывая практическую направленность прогностической компетентности целесообразно использовать ситуационные задачи приближенных к реальным условиям.

Основываясь на изучение психолого-педагогической литературы, следует выделить следующие компоненты прогностической компетентности:

- рефлексивно-ценностный компонент – самореализация, самооценка профессиональных возможностей;

- теоретико-методологический компонент – степень усвоения теоретических знаний о прогнозировании;

- профессионально-практический компонент – умение применить основные теоретические знания на практике.

Выводы:

1. Разрабатывая модель становления прогностической компетентности в процессе подготовки спортивных менеджеров, следует учитывать потребность спортивного рынка в менеджерах, которые обладают прогностическими способностями. Данная потребность определяется современными тенденциями развития спортивной индустрии и спортивного рынка труда.

2. В образовательном процессе в процессе развития прогностической компетенции будущих спортивных менеджеров педагог основывается на деятельностном и системном подходе при учете специфики выбранной профессии.

3. Педагогу необходимо учитывать имеющееся состояние образовательного процесса студентов, сложившиеся образовательные условия и традиции.

4. Немало важен тактический и стратегический компонент деятельности спортивного менеджера в сложившихся условиях глобализации физической культуры и спорта.

5. Спортивный менеджер должен осознавать факт необходимости прогнозирования не только спортивной организацией, но и собственной деятельностью, приобретать новые навыки и умения для развития компетенций актуальных в динамично изменяющемся спортивном рынке.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. 94 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Калюжная Н. В. Разработка модели компетенций организации // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 447-455.

4. Карпова О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза : монография. Челябинск : УралГУФК, 2009. 310 с.

5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов. Екатеринбург : Урал-Советы («Весть»), 1994. 800 с.

6. Присяжная А. Ф. Профессионально-личностное становление и развитие педагога на основе формирования прогностической компетентности : учебное пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005.

7. Файоль А. Общее и промышленное управление / пер. с фр.; науч. ред. и предисл. проф. Е. А. Кочерина. М., 1992. 111 с.

8. Fiedler F. E. A Theory of Leadership Effectiveness. McGraw-Hill : N. Y., 1967.

УДК-378.1

*Н.А. Догонова*

### **АУТЕНТИЧНЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

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

**Аннотация.** В статье рассматривается аутентичная форма оценивания (портфолио), как альтернатива традиционной системе, посредством которого осуществляется учебная, научная и творческая самореализация студентов. Дается сравнительная характеристика, анализируется принцип распределения ролей традиционного и аутентичного оценивания.

**Ключевые слова:** аутентичность, оценивание, аутентичное оценивание, портфолио.

Преподавательская профессия как специфическая деятельность, где предметом, объектом и продуктом педагогической деятельности является человек, а процесс обучения и воспитания предполагает преобразование не только обучающихся, но и самого педагога, воздействуя на него как личность. Основой педагогического труда является процесс взаимодействия между обучающимся и преподавателем, где следует различать объект труда, субъект труда, но и учитывать, что обучающиеся выступают не только объектом этого труда, но и субъектом, так как являются не пассивным участником педагогического процесса, а активным.

Творческая самореализация личности – это такая форма взаимоотношений, которая предполагает систему деловых и ценностных отношений при учете профессионального роста личности и осуществима только в диалогическом общении. Диалог как основа творческой самореализации в процессе взаимоотношений между субъектами учебного процесса. Условия, которые способствуют творческой самореализации студентов:

1. Субъектно-субъективное взаимоотношение участников учебного процесса (диалоговое общение).
2. Творческая самореализация.
3. Личностная активность и самоорганизация.
4. Выработка мотивированной потребности исследования учебного процесса за счет участия студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности, с последующим анализом полученных результатов собственных исследований способных воздействовать на развитие личности.
5. Аутентичная форма оценивая – условие демонстрации применения полученных знаний.

Термин «оценивание» непосредственно предполагает сформировать оценку учебных достижений, представленных в виде шкалы данных, полученных при контроле. При оценивании учитываются, как правило, количественные показатели результатов обучающихся, зафиксированных в баллах или процентах, где каждый установленный показатель (балл) соответствует определенному

оценочному суждению. Такой показатель есть соотношение между действительно усвоенными знаниями и общим объемом полученных знаний, представленным преподавателем для усвоения. Качественный показатель фиксируется в суждениях «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т. п.

Традиционная система оценивания имеет существенные недостатки:

- 1) субъективность выражается в личностном понимании и восприятии педагога результата полученных знаний;
- 2) низкая дифференциация (ориентация на шкалу знаний);
- 3) фиксирование ошибок, а не достигнутых результатов;
- 4) ограниченность заключается в недостаточности фиксации оценки прочих образовательных достижений обучающихся;
- 5) недостаточно развитость системы учета полученных результатов и внесенный личностный вклад.

Аутентичное оценивание как одна из форм оценивания в современном компетентностно-ориентированном образовании направленно на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и имеет достаточно широкое применение в практических и личностно-ориентированных моделях обучения. Аутентичная форма оценивания рассматривается как «истинное, подлинное оценивание», «оценивание реальных достижений обучающихся» и интегрируется из совокупности всех достижений в соответствии с будущим профилем обучения учебной и внеучебной деятельности.

Особенности аутентичной формы оценивания:

- 1) отношение к развивающимся взглядам;
- 2) рефлексия, взгляд на себя со стороны;
- 3) естественность в отношениях не по средствам социальных ролей.

Виды аутентичного оценивания:

- 1) презентации, доклады;
- 2) исследовательские проекты, практические и творческие работы;
- 3) научные эксперименты;
- 4) лист самооценки, рабочий дневник;
- 5) эссе, рецензии;
- 6) портфолио и т. п.

Ориентация на практический результат и самосовершенствование аутентичного оценивания деятельности учащихся позволяет стимулировать инициативу, оказывает влияние на личностный профессиональный рост, в основе которого лежит самооценка личностного продвижения и самостоятельного планирования образовательной деятельности.

Основные характеристики аутентичного оценивания:

- 1) постановка задач, приближенных к реальной ситуации;
- 2) развитие учебных стилей студентов, способностей, интересов для идентификации сильных сторон;
- 3) основной критерий данного оценивания – учет сформулированных стандартов, направленность на оценку основного в деятельности при защите своей позиции;
- 4) предполагает публичное представление своих работ.

В процессе аутентичного оценивания изменяется деятельность педагога, выступает не только в роли контролера, где предполагается контроль и оценивание, как при традиционных формах оценивания, но и играет роль организатора и консультанта (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение ролей при аутентичном оценивании**

<b>Преподаватель</b>	<b>Студент</b>
Педагогическая деятельность	Образовательная деятельность
<b>Взаимодействие</b>	
<b>Основные функции преподавателя:</b>	<b>Основные задачи студента:</b>
Организует	Выполняет
Консультирует	Осуществляет сбор материала
Оказывает помощь в процессе выполнения задания	Анализирует процесс выполнения задания
Анализ	Оценивает
Оценивает	Представление результатов проделанной работы

Следует отметить изменения образовательного мышления студентов, которое сводится не только к методичному выполнению задания, но и предполагает самостоятельный сбор материала, анализ и оценка своих результатов. Аутентичное оценивание предполагает изменение философии оценивания, при таком оценивании существенно перераспределяются роли, чем при традиционном оценивании.

Особенности аутентичного оценивания:

- 1) непрерывность, а не дискретность образовательного процесса;
- 2) системность, а не фрагментарность образовательного процесса;
- 3) в основе лежат качественные, а не количественные показатели;
- 4) гибкость оценивания;
- 5) основа аутентичного оценивания – самооценка полученных результатов при учете формализованной оценки;
- 6) оценивание личностных достижений.

Сравнительная характеристика традиционного и аутентичного оценивания представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика  
традиционного и аутентичного оценивания**

<b>Традиционное оценивание</b>	<b>Аутентичное оценивание</b>
Оценка отрицательных результатов на основе стандартных критериев (эталонная норма)	Учет индивидуального прогресса в процессе обучения
Оценка результатов осуществляется только педагогом	Оценка достижений на основе неформального эксперта (работодатель, самооценки)
Концентрация внимания на ошибках	Концентрация внимания на достижениях (знаний, умений)
Учет количественных оценок	Количественное оценивание работ, проектов и т. п.
Оценка «извне»	Самооценка

Рассматривая педагогическое сопровождение как целенаправленное сознательное воздействие на субъект управления, где основой является целеполагание и отражает действенное значение, так как предполагает непосредственный контакт и участие субъекта сопровождения в сопровождаемом процессе и имеет адресный характер, то аутентичное оценивание является наиболее действенным методом оценивания полученных результатов.

Главной целью аутентичного оценивания является предоставление возможности обучающимся развивать самостоятельность, развивать самоорганизацию, саморегуляцию и научиться анализировать образовательный процесс, адекватно оценивать достигнутые (или не достигнутые) результаты и достижения, основываясь на механизмах рефлексии образовательной деятельности. Компетентность в свою очередь выступает, как результат аутентичного оценивания.

В данной статье рассматривается портфолио, как один из видов аутентичного оценивания. Портфолио является существенным дополнением к традиционно-оценочным средствам, которые, как правило, направлены на проверку и учет усвоения информации, знаний, умения, включая такие формы оценивания как зачет, экзамен и так далее. Главной целью портфолио является отображение индивидуального прогресса и профессионального роста, личностных достижений в учебной, социальной деятельности, выступает в роли инструмента оценки качественной и многоуровневой оценкой компетенций и, по сути, является самопрезентацией для работодателя. Портфолио выступает элементом деятельностного, компетентностного и практико-ориентированного подхода к образованию. Метод портфолио (портфельный подход) подробно описан в работе А. Collins: «Образовательные портфолио предоставляют различную информацию о способностях студентов, знаниях, компетенциях и развитии достижений» [5]. В работе М. Sewell отмечается, что портфолио – это совокупность отдельных заданий, выполненных студентами, собранных для определенной цели, например файл законченных мультимедиапроектов [6]. Появления новых форм портфолио таких как «электронный портфолио», «паспорт компетенций и квалификаций» ориентированных на новые образовательные цели и стандарты обусловлено современными тенденциями развития образования и быстро развивающимися информационными технологиями.

Применение портфолио позволяет осуществить контроль, планировать, организовывать и самоорганизовывать процесс достижения желаемых результатов, вовлекая обучающегося в процесс образования и развития необходимых профессиональных компетенций на основе развития навыков рефлексии. Портфолио фиксирует и оценивает индивидуальные достижения, отражает значимые результаты как личностного, так и профессионального роста, обеспечивает мониторинг образовательного процесса на долгосрочные отчетные периоды. Использование портфолио в процессе обучения оказывает стимулирующее воздействие на самого педагога и предполагает изменение самого процесса, меняет политику образования и отвечает всем требованиям преподавателя, студента и работодателя. При создании портфолио в вузе необходимо учитывать основные функции портфолио:

1. Диагностика – определение динамики развития в определенный период времени.
2. Контроль – освоение содержания образования, определений достигнутых результатов и отклонений от заданных ориентиров.
3. Оценка – обеспечение обратной связи между оценочной шкалой и выявлениями особенных качеств и характеристик личности.
4. Аттестация – представление результатов.
5. Рейтинг – рейтинг студента в выборочной совокупности (в группе, на курсе, в вузе).
6. Мотивация – повышения мотивации (самодетерминация).
7. Организация – развития навыков целеполагания, планирования и прогнозирования.
8. Операционная – саморазвитие в деятельности.
9. Рефлексия – самооценка, способность к рефлексии.

Основные составляющие целесообразности использования портфолио в вузе и на рынке труда:

- 1) помогает раскрыть внутренние скрытые возможности субъекта образовательного процесса, культивировать и мотивировать развитие профессиональной уникальности, индивидуальности и конкурентоспособности;
- 2) позволяет развить необходимые профессиональные компетенции, предполагает активное участие в профессиональной среде.

Процедура формирования портфолио зависит от внутренней формы портфолио, конечной цели его использования или на основе видов результатов. Рассмотрим типологию портфолио на основе целей использования (см. табл. 3).

*Таблица 3*

**Типология портфолио на основе целей использования**

<b>Форма</b>	<b>Содержание</b>	<b>Основная цель</b>
Портфолио развития	Учебные работы, оценки результатов	Динамика развития
Учебное портфолио	Дополнительная информация	Планирует процесс обучения
Портфолио подготовленности	Достижения в предметных областях	Уровень подготовленности
Показательное портфолио	В основе лучшие проекты, работы	Демонстрация достижений
Портфолио трудоустройства	Содержит документы удостоверяющие готовность к работе	Демонстрация готовности к профессиональной деятельности

Портфолио студента обучающегося по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» профиль подготовки «Спортивный менеджмент» интегрирует все названные цели, поэтому в структуре портфолио должно быть содержание названных форм портфолио, но в качестве разделов. Рассмотрим типологию портфолио на основании видов результатов (см. табл. 4).

**Типология на основании видов результатов**

<b>Форма</b>	<b>Виды результатов</b>	<b>Цель</b>
Портфолио документов	Индивидуальные сертификаты, дипломы, грамоты образовательных и спортивных достижений	Определение рейтинга
Портфолио работ	Коллекция работ, проектов	Оценка образовательных достижений
Портфолио отзывов	Самоанализ, рецензии, отзывы, эссе, рекомендательные письма	Степень осознанности и самооценки образовательных достижений

Учитывая глубинные процессы информатизации общества и внедрения процессов информатизации в образовательную деятельность, совершенствование информационных и коммуникационных технологий целесообразно создание и использование двух типов портфолио, как традиционного, так и электронного. Использование в профессиональной деятельности электронного портфолио было рассмотрено следующими учеными: Е.В. Григоренко, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, К.З. Халикова, Н.С. Barrett, А. Collins и др. [1; 2; 3; 4]. Создание и ведение портфолио реализовывается самостоятельно студентами, каждый документ в обязательном порядке датируется и осуществляется систематический мониторинг результатов. Ведение портфолио осуществляется в течение всего обучения. Деятельность педагога направлена на комплексно-методическое сопровождение от создания портфолио до представления и сопоставление с выпускной квалификационной работой. Доктор философии Н.С. Barrett предложил наиболее полную процедуру портфолио и классификацию необходимых компонентов [4]:

- 1) сбор информации, накопление артефактов, подтверждающие компетентности; определение целей портфолио;
- 2) отбор информации по заданным критериям;
- 3) рефлексия;
- 4) перспективная оценка (понимание собственной позиции);
- 5) демонстрация портфолио.

Перечислим основные ошибки при составлении портфолио:

1. Игнорируются деятельность и достижения в учреждениях дополнительного (профессионального) образования и иного рода организациях.

2. Максимизация документов и материалов.

3. Игнорирование творческих работ, участие в социальной, волонтерской работе.

4. Архивизация документов. Портфолио должно демонстрировать реальные достижения студентов, а не выступать в роли архива.

5. Зачетная книжка не является альтернативой портфолио. Жесткая регламентация портфолио не оставит места творческой самореализации студента и поиска своей индивидуальности.

6. Характеристика куратора, тьютора, руководителя практики и т. д. не является портфолио и снижает деятельность, направленную на самоопределение, саморазвитие и рефлексию.

7. Главное в портфолио содержание, а не форма.

В качестве примера можно привести список некоторых материалов из портфолио студентов из курса «Технологии спортивной тренировки в избранном виде спорта»:

1. Исходный график самооценки по теории и методике избранного вида спорта.

2. Работа по разделу «Технологии спортивной тренировки в избранном виде спорта» особенности построения занятий базовым видам физкультурно-спортивной деятельности.

3. Проектное задание по разделу «Техника безопасности».

4. Написание реферата по теме «Организация судейства соревнований».

5. Итоговый график самооценки по разделам курса и т. д.

**Выводы:**

1. Портфолио является одной из форм аутентичного оценивания, которое отвечает требованиям нового видения оценки учебно-подготовительной деятельности. Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства.

2. Суть педагогической философии портфолио предполагает смещение акцента на знания и умения, интеграции системы оценивания, концентрация педагогического внимания с оценки на самооценку. Предполагает поэтапное развитие, мониторинг динамики результатов, имеет непосредственное значение для формирования самооценки, стимулирует мотивацию обучения, развивает творческую активность. Соответствует целям, задачам и идеологии практико-ориентированного обучения.

3. Создание портфолио в вузе предоставляет огромные возможности студентам, выпускникам быть востребованными и конкурентоспособными в современном обществе.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в системе аттестации преподавателей: проблемы, перспективы и реальная практика // Совершенствование системы аттестации преподавателей вузов на основе метода е-портфолио : материалы проектного семинара. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2009. С. 18-28.

2. Халикова К. З. Педагогическая информатика : учебник для вузов. Алматы : КазНПУ им. Абая, 2007. 274 с.

3. Халикова К. З., Шорникова О. Н. Методические аспекты использования электронного портфолио в процессе формирования ИКТ-компетентности студентов [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/56551.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/56551.doc.htm).

4. Barret H. C. Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology [Электронный ресурс]. URL: <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>.

5. Collins A. Portfolios for Science Education: Issues in Purpose, Structure and Authenticity // Science Education. 1992. No. 76 (4). P. 451-463.

6. Sewell M. The Use of Portfolio Assessment in Evaluation [Электронный ресурс]. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm>.

УДК-37.035.6:378

**М.В. Живогляд**

## **РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

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

**Аннотация.** В статье раскрываются концептуальный, методологический, педагогический и технологический подходы автора к построению концепции подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков. Именно готовность будущего педагога к деятельности в полиэтническом образовательном пространстве образовательной организации выступает своеобразным условием педагогической поддержки развития этнокультурной личности подростка. В связи с этим автором рассмотрены педагогические аспекты подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков. В данной статье представлены основные аспекты разработки концепции подготовки студентов-бакалавров к предстоящей профессиональной деятельности учителя, классного руководителя, воспитателя. Также автором представлены структурные компоненты подготовки будущих педагогов к деятельности по этнической социализации подростков.

**Ключевые слова:** этническая социализация, национальная (этническая) принадлежность, этнокультурное воспитание учащихся, полиэтническая среда, концепция, готовность, деятельность, полиэтническая, поликультурная образовательная среда.

Традиционно рассматривая Российскую Федерацию как многонациональное государство, особое внимание уделяется проблемам сложного комплекса задач, направленных на развитие национальных культур, сохранение национально-этнических компонентов духовно-нравственной культуры и т. д. Осознание своей национальной (этнической) принадлежности необходимо для самоутверждения, саморазвития, самореализации подростка как индивида, его становления как личности. Это, несомненно, является важным аспектом профессиональной деятельности педагога в условиях реализации ФГОС основного Общего Образования и Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что к причинам, затрудняющим развитие этнической социализации подростков, относятся недостаточная теоретическая и методическая подготовка педагогов (учителей, классных руководителей, воспитателей), руководителей образовательных организаций к деятельности по этнической социализации подростков в учебно-воспитательном процессе школы и созданию этнокультурного образовательного пространства. Как правило, в большинстве образовательных организаций (школ) систематически и целенаправленно не ведётся работа в этом направлении, то есть данное направление учебно-

воспитательной и внеурочной деятельности носит нецеленаправленный характер.

На наш взгляд, для эффективного решения данных проблем необходимо разработать концепцию подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков, а также определить эффективные действия, направленные на психологическую переориентацию, повышение уровня практической готовности учителей и студентов педагогических вузов к работе в полиэтнической среде.

Разработанная нами концепция является своего рода ориентиром предстоящей профессиональной деятельности будущих учителей, классных руководителей, воспитателей в организации учебной, внеурочной деятельности, направленной на реализацию основных аспектов этнической социализации подростков.

В основе разработки представленной концепции реализованы следующие методологические подходы, а именно: системный, синергетический, культурологический.

Следует отметить, что именно системный подход является своего рода методологическим ориентиром в предстоящей профессиональной деятельности будущего учителя, классного руководителя, воспитателя. Целесообразность его применения неоспорима, так как этническая социализация подростка, становление его как личности этнокультурной происходит только в целостном образовательном процессе, когда все его структурные компоненты, а именно: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный, взаимосвязаны и взаимозависимы. Также, безусловно, все субъекты образовательного процесса, их деятельность направлена на эффективное педагогическое воздействие на личность подростка. Необходимо отметить, что в образовательный процесс должно быть включено моделирование условий, способствующих становлению, самореализации этнокультурного потенциала личности подростка. А это в свою очередь будет способствовать формированию этнического самосознания личности школьника, что также позволит сформировать межличностные и межкультурные отношения в образовательной среде школы, класса.

При разработке концепции подготовки будущих педагогов к деятельности по этнической социализации подростков нами использовался принцип поэтапной модели подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков. В свою очередь системный подход в структурировании учебно-методической подготовки будущих учителей к деятельности по этнической социализации подростков способствует наиболее полному раскрытию этнопедагогического потенциала содержания педагогического образования будущих учителей, классных руководителей, воспитателей.

Большое значение в профессиональной подготовке будущих учителей к реализации педагогической поддержки этнической социализации подростков имеют принцип целостности, принцип коммуникативности (взаимосвязи), структурности, принцип управляемости и целенаправленности в связи с тем, что этническая социализация, как педагогическое явление и процесс достаточно сложна и многогранна.

Что же касается процесса формирования этнического сознания подростков, то необходимо отметить, что этнокультурные, ценностно-смысловые,

жизненные и поведенческие ориентации определяют этническую социализацию как особое явление, которое имеет устойчивую тенденцию к развитию, а также требует изменений в подготовке будущих педагогов к работе в полиэтнической образовательной среде [3].

Процесс этнической социализации учащихся (воспитанников) организуется педагогом в свободном пространстве множественного и разнообразного взаимодействия подростка со взрослыми и сверстниками других национальностей, в котором ребенок осознает собственную деятельность, осуществляет внутренние переживания, развивает тем самым свое этнокультурное становление как личности, идентифицирует себя с определенным этносом, этнической группой или субэтносом.

Роль учителя, классного руководителя в этом процессе заключается в оказании педагогической поддержки в этнической социализации учащихся, в содействии их этнокультурному развитию, в обозначении вектора этнокультурного самосозидания, как в конкретных значимых ситуациях, так и в ситуациях выбора жизненной стратегии.

К объективным условиям профессиональной подготовки будущего педагога к деятельности по этнической социализации подростков относятся сформированность общекультурных, профессиональных компетенций. Движущими силами в данном процессе являются единство противоречий, обеспечивающих развитие собственного «Я-этнокультурного», «Я-действующего», «Я-отраженного», «Я-творческого» и др.

Конечным результатом профессионального развития будущего учителя является этнопедагогическая деятельность, этнокультурная практика, направленная на формирование этнической социализации школьников и профессионально-педагогические функции учителя в полиэтнической образовательной среде.

Так как функции педагогической деятельности вариативны, необходимо планирование и проведение мероприятий по коррекции цели и содержания профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к работе со школьниками различных национальностей.

Культурологический подход в деятельности учителя по этнической социализации учащихся призван реализовывать как гуманитарную, культуротрансляционную и культуротворческую функции, так и этноантропогенную практику культуры, являясь фактором профессионально-культурного развития личности учителя. В связи с этим актуализируется этнопедагогическая подготовка будущего учителя.

В настоящее время наметилась положительная тенденция в организации и структурировании учебно-воспитательного процесса педагогического вуза и наполнение его этнокультурным содержанием. Но в то же время необходимо отметить, что анализ ООП направления подготовки: «Педагогическое образование» дает основание утверждать, что содержание дисциплины «Педагогика», курсов по выбору все еще недостаточно обогащены этнокультурным материалом, что может привести к недостаточной сформированности компетенции будущего педагога взаимодействовать с подростками в поликультурной (полиэтнической) образовательной среде современной школы. Обогащение содержания учебных дисциплин, курсов по выбору материалами этнокультурной направленности, как показывает практика, способствует формированию у будущих учителей этнокультурной компетентности, что

в свою очередь будет способствовать развитию у школьников этнокультурного саморазвития и самореализации.

Одним из вариантов решения проблемы подготовки будущих учителей, на наш взгляд, является насыщение учебного процесса этнопедагогическим содержанием в процессе изучения общеобразовательных, психолого-педагогических дисциплин и педагогических практик.

Сформированность этнопедагогической культуры будущего учителя является важнейшим условием формирования готовности педагога к деятельности по этнической социализации подростков.

Вышеизложенное позволяет рассматривать этнопедагогическую культуру педагога как систему сформированных этнопедагогических знаний, культуры межэтнических отношений, этнической самоидентификации самого педагога, умений взаимодействовать с представителями различных этнических групп, этносов и субэтносов, а так же сформированная готовность к работе по этнической социализации подростков (учащихся, воспитанников).

В свою очередь этнопедагогическая культура будущего педагога (учителя, классного руководителя, воспитателя) представлена следующими структурными компонентами: когнитивным, перцептивным и деятельностным.

Этническая социализация подростка представлена тремя взаимосвязанными уровнями, к которым относятся: этническая идентификация, этническая дифференциация и этническая интеграция. Отсюда следует, что в концепцию подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков в содержательном плане следует включить знакомство с культурой этносов, а в технологическом – синтез этнопедагогического содержания учебных предметов (гуманитарный цикл). Этому способствует специальный курс «Этнопедагогика», интегрирующий этнопедагогические аспекты педагогической теории и практики.

Результатом этнопедагогической подготовки учителя должны стать сформированные компетенции межкультурного, межэтнического взаимодействия, которые проявляются в организации учебно-воспитательного процесса в условиях поликультурного образовательного пространства.

Анализ психолого-педагогической литературы по этносоциальной проблематике, реалий сложившейся педагогической и социокультурной ситуации в российском социуме позволяют констатировать недостаточность разработки системы подготовки будущих педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в поликультурном (полиэтническом) образовательном пространстве современной школы, а также четко не определены направления деятельности учителя по этнической социализации подростков. Это, прежде всего, связано с учетом влияния этнокультурного контекста, в рамках которого происходит процесс социализации учащихся.

В профессиональной деятельности педагога в условиях многонациональной школы актуализируются направления профилактической работы, обеспечивающей недопущение конфликтов и дискриминации на этнической основе, оказание педагогической поддержки учащимся в их этнической социализации и направление коррекционной работы, заключающейся в устранении негативных этнических стереотипов как у учеников, так родителей и учителей.

Профессиональные характеристики педагога, на наш взгляд, необходимо дополнить глубокими знаниями в области этнопедагогике и нестандартными умениями межнационального взаимодействия, необходимыми для успешного выполнения педагогом профессиональных задач.

Итак, готовность учителя к работе по этнической социализации подростков является интегративным профессионально значимым качеством личности, включающим систему психических состояний и личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность этнической социализации подростков.

Социально-педагогическая сущность разработки концепции подготовки педагогов к деятельности по этнической социализации подростков предполагает направленность личности на этот вид деятельности, определенный уровень этнокультурной подготовки, компетенций межэтнического и межкультурного общения, умений взаимодействовать с участниками образовательного процесса, учитывая при этом учёт сложившихся условий, конфликтных ситуаций [5].

В связи с вышеизложенным следует отметить, что результатом этнопедагогической подготовки будущего учителя к деятельности по этнической социализации подростков в поликультурном (полиэтническом) образовательном пространстве должны стать сформированные компетенции, проявляющиеся в умениях формировать у подростков этническую самоидентификацию, этническую социализацию как в учебной, так и во внеучебной деятельности в условиях реализации Программы воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования в условиях ФГОС.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект-Пресс, 2002. 364 с.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога : Монография. Краснодар, 2001. 220 с.
3. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М. : МПСИ, 2000. 208 с.
4. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М. : Наука, 1973. 272 с.
5. Живогляд М. В. Подготовка будущих учителей к работе по этнической социализации подростков. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 26 с.
6. Живогляд М. В., Петьков А. В. Педагогическая поддержка этнической социализации подростков : Монография. Нальчик : Полиграфсервис и Т, 2009. 136 с.
7. Мычко Е. И. Практико-ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры педагога. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 32 с.
8. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности : Учебное пособие для вузов. М., 2006.
9. Павленок П. Д. Краткий словарь по социологии. М. : ИНФРА-М, 2000. 272 с.
10. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова [и др.]; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2006. 228 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.stupeni15.edusite.ru/DswMedia/\\_file\\_doc\\_fgos\\_oo.pdf](http://www.stupeni15.edusite.ru/DswMedia/_file_doc_fgos_oo.pdf).

УДК-37.035.6:378

*С.Н. Лукаш, К.В. Эпоева*

**КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО  
ПЕДАГОГИКИ КАЗАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

**Аннотация.** В статье анализируется процесс модернизации отечественного образования, который направлен на необходимость перехода от частичного обновления отдельных элементов педагогического образования к его системно-целостной модернизации, предполагающей взаимосвязанное преобразование всех структур и компонентов действующего педагогического образования.

**Ключевые слова:** педагогика казачества, отечественное образование, воспитательное пространство, педагогическое образование.

Социальный заказ современного российского общества ориентирует педагогов на то, чтобы сделать образование частью общей социальной технологии развития страны, базовым процессом в культуре, науке, развитии техносферы. В процессах модернизации отечественного образования необходимо перейти от частичного обновления отдельных элементов педагогического образования к его системно-целостной модернизации, предполагающей взаимосвязанное преобразование всех структур и компонентов действующего педагогического образования на основе единой методологии, помогающей ученым и педагогам практикам определить стратегии педагогической деятельности, способствующие переходу педагогического образования из состояния дестабилизации, разбалансированности, неопределенности, в котором оно сейчас находится, в состояние устойчивого развития, в результате которого, по нашему замыслу, застывшая в своем развитии, предельно простая, не удовлетворяющая ни человека, ни общество, ни государство, знаниево-ориентированная, предметноцентрированная, оторванная от жизни система действующего педагогического образования превратится в открытую, сложную, человекоцентрированную, культуротворческую, саморазвивающуюся инновационную систему, обращенную к будущему. Такая эволюция системы педагогического образования возможна, если методология его модернизации будет иметь своей ключевой идеей родовое качество образования как базового процесса в культуре, обеспечивающего ее сохранение, воспроизводство и создание новых ценностей и модусов жизни человека в культуре, его духовное и нравственное возрождение. Это тем более необходимо, что идея развития образования по типу культуры, обоснованная в философской и педагогической мысли 18-19 вв., с наступлением техногенной цивилизации обесценилась, что нанесло непоправимый ущерб духовному и нравственному развитию современного человека.

В техногенном, рыночном обществе связи образования и культуры ослабевают, становятся малодейственными. Мы наблюдаем культурную деградацию людей в мире техногенной цивилизации. Духовный, культурный слой образования также заметно ослабевает. Это побуждает нас обратиться к методологическим возможностям культуры при разработке концепции системно-эволюционной модернизации педагогического образования и осуществить его проектирование по типу культуры [3].

Современные философские воззрения на культуру связаны с ее трактовкой как системы исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, представленных многообразием форм, включающих знания, нормы, идеалы, образцы деятельности, стили поведения, ценностные ориентации и другие компоненты социального опыта. Культура предоставляет исторически проверенные образцы и формы нравственной жизни, человек примеряет их к себе и выбирает свой вариант жизненной программы. Образование, соответствующее типу культуры, имеет культурные смыслы и реализует культурные функции.

Если культура – это совокупность исторически проверенных ценностей, из которых человек черпает смыслы собственной жизни, то и образование должно иметь ценностно-смысловое содержание, овладение которым помогает учащимся обрести смысл жизни. Если культура – это совокупность жизненных программ, то и образование должно иметь своей главной целью оказание помощи учащимся и студентам в проектировании и построении образа и плана своей жизни, личностного роста, саморазвития в профессии.

Если культура – это творческая деятельность по преобразованию жизненного пространства, среды человеческой жизни, то и образование должно научить человека преобразовательной, инновационной деятельности в окружающей среде.

Если культура порождает культурное разнообразие людей и народов, поддерживает самобытность, индивидуальность, пестует таланты, то и образование должно быть разнообразным, вариативным, индивидуализированным, развивающим творческий потенциал, поддерживающим национально-культурную идентичность молодых людей.

Главное назначение образования – ввести растущего человека в мир культуры и помочь ему обрести свой личностный образ *человека культуры* через реализацию *своего призвания*.

Новые цели российского образования определяют также изменение методологической основы образования, в котором наряду с базовым культурологическим подходом приоритет должен отдаваться онтологическому методологическому подходу, связанному с изменением представления о сущностном предназначении человека, как ценности и цели воспитания [1]. Человек здесь предстает не только как существо телесное и разумное, но, прежде всего, духовное. Данное обстоятельство обусловлено особенностями современного периода социокультурного развития в глобальном масштабе, связанного с переходом от *Homo sapiens*, человека разумного, к *Homo animus*, человеку духовному [4, с. 284-285]. В свою очередь, социальный запрос требует систематизации всей совокупности знаний о человеке в духовно-гуманитарной сфере. В этой связи актуализируются задачи развития субъектности человека, поддержки его духовных сил, творческих и моральных способностей.

Онтологический подход в конкретике современного нам бытия выражается в теоретическом анализе и практическом разрешении экзистенциальных проблем людей: поисков смыслов жизни; интериоризации социальных ценностей; культурной идентификации; проектировании жизненного пути, создании благополучной семьи и др. [2, с. 13]. Воспитательное пространство в такой онтологической парадигме для всех субъектов воспитания наполнено чувствами, мыслями, переживаниями, мотивами, отношениями, которые приведены к общему знаменателю и должны отвечать на главный вопрос: как все эти экзистенции изменяют жизнь молодого человека?

Таким образом, перед российским образованием в связи с актуализацией базовых национальных ценностей, культурологического и онтологического подхода, как методологической основы, открывается поле задач, связанных с решением проблем создания соответствующего воспитательного пространства, адекватных педагогических концепций, наполненных социально-культурными смыслами и отношениями людей, позволяющими реализовывать на практике новые парадигмы российской педагогики.

В рамках развития обозначенных выше тенденций современного российского образования остановимся на содержательном анализе реализации онтологического и культурологических подходов в теории и практике динамично развивающегося на юге России явления – педагогики казачества – социокультурной концепции воспитания, основанной на традициях и инновациях культуры казачества Юга России [5]. В частности, нас будет интересовать особенности реализации культурологического и онтологического подходов, как методологической образовательной основы, в аспекте профессиональной подготовки учителей для работы воспитательном пространстве педагогики казачества.

Осуществленные нами в этом вопросе теоретико-методологические разработки позволяют констатировать, что подготовка учителя для работы в классах казачьей направленности должна осуществляться в культурно-образовательных, научно-педагогических комплексах, где на основе использования достижений традиционной казачьей культуры, психолого-педагогических наук и инновационных практик обучения и воспитания осуществляется подготовка высокопрофессиональных педагогических кадров, разрабатываются инновационные образовательные проекты и педагогические технологии, основанные на трансформации традиций казачьей культуры в педагогические инновации сегодняшнего дня; работают творческие лаборатории, в их деятельность вовлекаются студенты, образование и профессиональная подготовка которых осуществляется в контексте непрерывной педагогической практики в образовательных учреждениях со статусом «казачье»; происходит повышение квалификации и переподготовка учителей школ и преподавателей вузов, работающих с казачьей тематикой, осуществляется подготовка педагогических кадров, разрабатываются образовательные проекты и педагогические технологии, основанные на социально-культурной анимации традиций казачьей культуры в педагогические инновации сегодняшнего дня [6].

Методологической базой данного образовательного процесса выступает онтологический подход, в котором актуализируются аксиологические основы казачьей культуры: ценности, идеи, смыслы, ментальность. Следует отметить, на практике онтологический подход реализуется в более конкретных парадигмальных педагогических подходах, определяющих и регулирующих

содержание и способы модернизационной деятельности, ее соответствия социальному заказу на качество человека и профессионала [7, с. 431]. Сущность таких парадигмальных педагогических подходов состоит в умении педагогов-исследователей понимать и точно интерпретировать задаваемые гуманистической парадигмой образцы решения педагогических исследовательских и практических задач. Реализация идей педагогики казачества в условиях высшего профессионального педагогического образования в этой связи, по нашему мнению, будет плодотворна при использовании таких педагогических подходов, проистекающих из культурологической онтологической методологической основы, как опережающее образование, педагогическая поддержка, социально-культурная анимация, открытость и сотрудничество, жизнотворчество. Раскроем основное содержание этих направлений.

*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 [5].

На практике опережающий подход в педагогике казачества реализуется в успешной деятельности школ казачьей направленности, выступающих в данном случае структурами элитного (высококачественного образования), своеобразными «точками роста» для фазы перехода образовательной системы на иной более качественный уровень [6]. Принципиально важным в подготовке учителя новой формации, способного работать со смыслами и ценностями педагогики казачества, является активное участие (непрерывное погружение) студентов в деятельность таких центров казачьего образования. Опережающий подход в такой образовательной модели нацелен на подготовку педагогов, умеющих работать с процессами развития, формировать у своих учащихся навыки «работы с будущим». Опережающее образование следует рассматривать как новый тип образования, в котором воспитание реализуется как бытийственный, смысложизненный процесс, обеспечивающий единство становления личностного образа, профессиональной подготовки и онтологии жизни студентов [7, с. 431]. При этом для педагогов имеет значение то, что студент постигает смыслы казачьей 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, овладения профессиональными «тайнами» учителя-воспитателя в классах казачьей направленности. В процессе самостроительства личности в разносторонней профессиональной деятельности смыслы педагогики казачества как бы открываются для студента. На выходе из такого симбиоза – взаимодействия лучших школ казачьей направленности и университетских центров, готовящих учителей казачьих классов, мы мыслим не набор личностных качеств, компетенций, умений, знаний, трудовых действий, собственных педагогам, как это декларируется в действующих образовательных стандартах, а целостного человека, педагога-профессионала новой

формации, владеющего образованием как человекообразующей, культуро-созидательной, жизнотворческой технологией, основанной на смысло-деятельностном подходе [3].

Опережающий подход в педагогике казачества напрямую детерминирован внутренними процессами, происходящими в сознании, в духовном мире студента: мотивами, намерениями, переживаниями, смыслами. В соответствии с этими экзистенциями главными направлениями воспитания педагогики казачества в условиях высшего профессионального педагогического образования становится духовность, гражданская, национально-культурная, индивидуально-личностная идентичность, способность и желание служить своему Отечеству «не за страх, а за совесть».

Достижение этих высоких личностных ориентиров требует постановки в центр вузовской образовательно-воспитательной системы принципа *педагогической поддержки* духовным силам студента, его субъектности, развитию творческих и моральных способностей, созданию условий для полноценной самореализации в личностном росте в избранной профессии [7, с. 165]. Педагогическая поддержка 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 студенту 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 [8].

Сложно представить реализацию идей педагогики казачества без опоры на российскую традиционную основу, коей пронизана вся культура и история казачества. В то же время в российском социуме сложились все предпосылки для детрадиционализации общества, т. е. искажения содержания и ослабления роли традиций в его жизни [7, с. 114]. Разрешению этого противоречия как раз и способствует широкий социум воспитательного пространства педагогики казачества, реализующий воспитательные цели в совместной деятельности детей и взрослых, в которой культурное наследие, традиция «оживает» с помощью социально-культурной анимации [9]. Онтологический подход в педагогике казачества позволяет рассматривать *социально-культурную анимацию* как определенный уровень социального воспитания, как особый вид социально-культурной деятельности большой общественной группы, образующей общность ценностей, интересов, действий и создающей собственный социальный проект.

В ситуации социальной детрадиционализации культурная традиция может быть включена в современный контекст жизни только как культурная инсценировка, как событие символично-эстетического характера. Культурная инсценировка дает возможность разворачивать педагогический процесс становления самосознания индивида и группы через ролевую игру, осуществлять самопрезентацию творческих проектов, разрабатывать и проигрывать театрализованные костюмированные сценарии,

погружаться в эстетико-символический контекст казачьей культуры. Она активно продуцирует совместную деятельность всех субъектов воспитательного пространства педагогики казачества в направлении создания условного образа – события прошлого, анимируя этот образ, включая его в качестве сценарного плана и разворачивая его символические смыслы в театре казачьей жизни. Технологии анимации в педагогике казачества предполагают «оживление» и «одухотворение» отношений между людьми, широкое использование общественных духовно-культурных ценностей, театра казачьего фольклора, традиционных видов и жанров художественного творчества, обеспечивая тем самым личности условия для включения в творческие, оздоровительные, образовательные, рекреационные, развлекательные виды деятельности [9]. Педагогическое значение использования анимационной деятельности в педагогике казачества заключается также и в том, что у субъекта воспитательного процесса, будущего педагога, формируются качества профессионального организатора театра казачьей жизни других людей.

Именно в символическо-эстетическом действии культурной казачьей анимации и реализуется основная цель педагогики казачества – воспитание человека российской культуры, укорененного в свою малую родину, патриота России. Данный педагогический алгоритм в различных вариациях присутствует сегодня в деятельности лучших школ и классов казачьей направленности на Юге России [6]. Социально-культурная анимация событий казачьей культуры и истории, позволяющая воспроизводить символические действия патриотического, эстетического, этнографического, военно-спортивного характера, становится основным методом, ведущей педагогической технологией в педагогике казачества. Обобщение опыта работы лучших образовательных учреждений, реализующих казачий этнокультурный образовательный компонент, указывает, что эффективность воспитательной деятельности значительно возрастает в том случае, если преподаватели активно применяют технологию социально культурной анимации, погружая своих воспитанников в инсценирование различных воспитательных аспектов казачьей культуры и истории [6; 9]. Таким образом, профессиональная подготовка студентов в условиях социально-культурной анимации осуществляется как процесс, в котором педагог и студент открыты друг другу и культуре казачества путем диалога, дискуссий, научного дискурса. Мир «открывается» перед студентом благодаря работе его чувств, преподаватель не «преподносит» знание в готовом виде, но работает с миром эмоций, мотивов, сознанием студентов.

Социально-культурная анимация как одно из направлений онтологического подхода позволяет реализовать один из важнейших принципов педагогики казачества – *открытость и сотрудничество*. На практике этот принцип означает, что педагог и студент открыты друг другу, культуре, а педагогическая система открыта для постоянного обновления новым содержанием. 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 [5].

Воспитательное пространство в педагогике казачества как феномена российской культуры структурируется в особую форму – культурное казачье сообщество, объединяющее воспитательные среды (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. В культурных казачьих сообществах создаются полноценные условия для становления человека национальной российской культуры, моделируются различные вариации концепции социокультурного воспитания – педагогики казачества, формируются современные образцы совместной жизнедеятельности детей и взрослых в традициях казачьей культуры, решаются проблемы возрождения и воспроизводства феномена казачества [5]. На практике культурные казачьи сообщества в системе высшего профессионального образования, реализующего педагогику казачества, создаются в виде студенческих казачьих спасательных отрядов, студенческих поисковых групп, спортивных казачьих клубов, разновозрастных творческих коллективов, участием студентов в войсковых казачьих мероприятиях, духовных и исторических памятных датах казачества и т. п. [9].

*Жизнетворческий подход* ориентирует исследователей на включение студентов в осознанное изменение собственной жизни и жизнедеятельности в образовательном пространстве педагогики казачества. Он нацеливает на активное участие студентов в модернизационных преобразованиях, создание в вузе жизнетворческого пространства самостановления личности педагога, обладающего творческой индивидуальностью, имеющего свой личностный стиль, укорененного в национальную российскую культуру, патриота своей Родины [6]. Жизнетворческий подход в воспитательном пространстве педагогики казачества реализуется в принципе *содружества – соборности* единства духа, мысли, воли и действий студента (младшего) и педагога (старшего) в возрождении казачества и воспитании человека культуры. 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 [5]. Это духовное пространство создаёт реальные условия совместного образа жизни, содружества-соборности преподавателей-старших и студентов-младших. В жизнетворческом подходе педагогики казачества принцип содружества-соборности способствует сочетанию традиционности системы казачьего воспитания и созданию инновационных духовно-воспитательных пространств, отражающих социальные потребности современной воспитательной ситуации.

Таким образом, возможности представленных педагогических подходов подтверждают, что культурологический и онтологический подходы, как базовая педагогическая методология в системе высшего профессионального педагогического образования педагогики казачества, основаны

на понимании воспитания как смыслопорождающего процесса, противостоящего современным вызовам человечеству, имеющего антикризисную духовно-нравственную направленность, реализуемую путем придания жизни студенческой казачьей молодежи осмысленного, жизнотворческого, инновационного начала.

Методологическая ориентация педагогики казачества в системе высшего профессионального педагогического образования на культурологический и онтологический подходы делает данную концепцию частью общей социальной технологии развития российского общества, которая реализуется в целях решения острых социальных проблем, связанных с современными вызовами человечеству. Культурологический и онтологический методологические подходы в системе высшего профессионального педагогического образования педагогики казачества, направленные на то, чтобы ввести растущего человека в мир культуры, помочь ему обрести свой личностный образ, разрешить его экзистенциальные проблемы, открывают широкие возможности для разрешения одного из вызовов российскому образованию, в условиях постсовременного, постсоветского общества: между потребностью к осмыслению российского культурно-исторического наследия, стремлением отыскать в нём новые смыслы, ориентиры для развития и реальными практиками маргинализации, вестернизации определенной части современного нам общества.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения [Электронный ресурс]. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo>.

2. Бондаревская Е. В. К новому типу теоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV Международного педагогического форума. Т. I. Ростов н/Д : Дониздат, 2012. 320 с.

3. Бондаревская Е. В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект : монография. Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального университета, 2015. 216 с.

4. Шапошникова Л. В. Космическая эволюция в свете культурного наследия Рерихов : Сб. док. М. : Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2011. 422 с.

5. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям : монография. Майкоп : Полиграф-Юг, 2012. 480 с.

6. «Два чувства дивно близки нам...» : Учебно-методическое пособие по организации патриотического воспитания студентов и школьников (казачий региональный образовательный компонент) / Под общ. ред. С. Н. Лукаша, Р. А. Галушова, К. В. Эпоевой. Армавир : ИП Шурыгин В.Е., 2015. 160 с.

7. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании : монография / Под ред. Бондаревской Е. В. Ростов н/Д, 2013. 436 с.

8. Лукаш О. С. Психологические представления о позитивных альтернативах отчуждения человека // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 62-71.

9. Лукаш С. Н., Илющенко О. С. Педагогические условия эффективности процесса подготовки будущих учителей для работы в классах и школах казачьей направленности // Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 72-79.

УДК-371.3:51

*К.А. Паладян*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»  
Кафедра математики, физики и методики их преподавания*

**Аннотация.** В данной статье отмечается, что оптимальное педагогическое общение в процессе обучения создает наилучшие условия для развития творческого характера учебной деятельности учащихся. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся представляет собой движение по спирали, характеризующееся развитием определенных умений, навыков, познавательных возможностей. Самостоятельная работа обучающихся с точки зрения деятельностного подхода – это часть их учебной деятельности, в составе которой можно выделить умственные действия. Освоение этих действий и будет характеризовать уровень сформированности самостоятельной деятельности в целом.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, деятельностный подход, учебная деятельность, коммуникативно-деятельностный подход, проектная деятельность, игровые педагогические технологии.

Сегодня проблема живого общения, которое современная молодежь все чаще заменяет на виртуальное в социальных сетях, является глобальной и не может не отражаться на разных стадиях при организации учебного процесса в школе. Многие учащиеся основной и старшей школы испытывают затруднения при вербальном общении с одноклассниками, учителями, не могут четко сформулировать свои мысли, свое мнение по какому-либо вопросу. Рассмотрим категорию общения, ее связь с учебной деятельностью.

М.С. Каган рассматривает общение как один из видов человеческой деятельности [1]. Иной подход к феномену общения и соотношению его с деятельностью развивает Л.П. Буева. Она рассматривает деятельность и общение как две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого (индивидуального и) процесса жизни.

С позиций Б.Ф. Ломова деятельность и общение выступают как две стороны социального бытия человека, его образа жизни. Рассматривая общение с точки зрения деятельностного подхода, он отмечает, что общение не сводится к последовательно сменяющим друг друга воздействиям. Оно представляет специфическую систему межличностного взаимодействия, со своей структурой и динамикой развития.

Оптимальное педагогическое общение – такое общение в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития творческого характера учебной деятельности учащихся.

Различают механический и деятельностный подход к коммуникации.

Коммуникация в деятельностном подходе – совместная деятельность участников общения, в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на вещи и действия с ними.

Основные положения коммуникативно-деятельностного подхода изложены в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней и др. Сегодня этот подход реализуется в ряде методических пособий и в самом образовательном процессе. Процесс обучения на основе коммуникативно-деятельностного подхода ориентирован в первую очередь на формирование навыков саморазвития, воспитание коммуникативной культуры, интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся в условиях коллективной и групповой учебной деятельности. При организации процесса обучения на основе коммуникативно-деятельностного подхода учащийся выступает в роли активного, творческого субъекта учебной деятельности, способного к творческому поиску, таким образом, в основе данного подхода лежит субъект-субъектная схема общения. Также отметим, что рассматриваемый подход в полной мере позволяет реализовать принцип индивидуализации, т. к. овладение коммуникативной функцией при обучении математике в школе предполагает учет интересов, склонностей и способностей учащихся, что в свою очередь важно при организации самостоятельной работы.

Развитие самостоятельной деятельности обучающихся представляет собой движение по спирали, характеризующееся развитием определенных умений, навыков, познавательных возможностей.

Самостоятельная работа обучающихся с точки зрения деятельностного подхода – это часть их учебной деятельности, в составе которой можно выделить умственные действия. Освоение этих действий и будет характеризовать уровень сформированности самостоятельной деятельности в целом. Выделим этапы формирования навыков самостоятельной работы в рамках деятельностного подхода.

Первый этап – мотивация к деятельности. Необходимо объяснить учащимся, для чего, почему будет изучаться та или иная тема, понятие, теорема и т. п. Этот этап призван мотивировать содержание и значимость изучения нового материала, он предполагает реализацию принципа непрерывности в теории и методике изучения предмета.

Второй этап – готовность к деятельности: предполагает ответ на вопрос, как можно рационально изучать предлагаемое содержание, связывая теорию с практикой. На этом этапе формируется готовность к изучению учебного материала на основе понимания цели, характера, содержания, логики предстоящей деятельности.

На третьем этапе – материализованные действия по заданному образцу: учитель предлагает учащимся задание с планом его решения. В процессе работы с этим заданием учитель конкретизирует цель, обсуждает выбор способов решения задачи и ее оформление. Далее предлагает подобные задания для самостоятельного выполнения. В процессе решения предложенных задач обучающиеся могут обращаться за помощью или получать опосредованную помощь в виде карточек с образцами решения; вопросами, направляющими поиск решения задачи; и др. Комплекс различных заданий направлен на усвоение учебного материала.

Четвертый этап – внешнеречевые действия. Обучающиеся учатся анализировать, синтезировать, выделять главное, абстрагировать и обобщать в процессе решения разнообразных задач, переносить полученные знания в незнакомые ситуации. На этом этапе происходит развитие культуры мышления – одного из важных результатов самостоятельной работы.

Пятый этап – внутренняя речь. Обучающийся вступает в диалог сам с собой по поиску возможных решений задачи, отвлекается от внешних раздражителей, концентрируется на главном.

Шестой этап – материализованные действия в нестандартной ситуации. На данном этапе обучающимся предстоит самостоятельно найти алгоритм решения предложенной задачи, проявить творческий подход, сориентироваться в том, какие усвоенные знания будут необходимы для решения поставленной задачи. Здесь обучающийся демонстрирует умение двигаться к цели кратчайшими путями [3].

В процессе освоения каждым учащимся действий самостоятельной работы помощь со стороны учителя ослабевает, непосредственная переходит в опосредованную, организация деятельности заменяется консультациями на отдельных этапах учебного процесса. При достижении достаточного высокого уровня организации деятельности в рамках самостоятельной работы учащийся отказывается от помощи со стороны учителя и уже сам помогает своим одноклассникам.

Движение обучающегося в заданном направлении формирования навыков самостоятельной работы возможно при организации учебного процесса по математике на основе деятельностного подхода с помощью коммуникативных технологий, каждая из которых направлена на развитие отдельных элементов учебной деятельности в самостоятельной работе. Покажем, какие технологии, используемые при организации самостоятельной работы учащихся в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, на наш взгляд, будут способствовать интенсификации процесса изучения математики в основной школе.

Использование проектной технологии в рамках коммуникативно-деятельностного подхода способствует развитию навыков самостоятельной работы при обучении математике.

Исследованием различных аспектов проектной технологии обучения занимались Д. Борисов, Е.В. Игнатьев, И.М. Соловьев и др.

В учебном процессе могут использоваться различные типы проектов. Если в основу типологии проектов положить принцип самостоятельности, то можно выделить структурированный, полуструктурированный и неструктурированный проекты.

Неструктурированный проект характеризуется тем, что обучающийся самостоятельно определяет тему исследования, подбирает всю необходимую информацию, планирует свое исследование и представляет результат. Например, задания для учащихся основной школы: описать историю возникновения дробей; для учащихся 10-11 классов – историю происхождения числа.

Структурированный проект. В данном случае четко формулируется тема и методика сбора и анализа информации. Например, описать опыт работы учителя математики по заданному плану или составить конспект урока математики по данной теме, учебнику и предлагаемому списку литературы.

Итогом работы является письменно оформленное задание и выступление обучающегося на занятии.

Полуструктурированный проект предполагает, что отдельные аспекты исследуемой проблемы предлагает учитель, оставляя обучающемуся возможность для творчества. Например, разработать материалы для итогового контроля результатов обучения учащихся по определенной теме. Учитель задает только тему, а форму контроля, выбор учебника, выделение обязательных результатов обучения и т. д. определяет каждый студент самостоятельно.

В зависимости от метода, доминирующего в проекте, выделим типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, учебные. Учебные проекты направлены на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков. Исследовательские проекты полностью подчинены логике исследования и используются для развития исследовательских навыков.

Учебная деятельность обучающихся заключается в решении разнообразных учебных и практических задач. Решение задачи – это то *неизвестное*, поиск решения которого и составляет суть проектной деятельности.

При непроектном подходе человек действует или по памяти, повторяя хорошо заученные, известные способы работы, или (если это новая деятельность) путем проб и ошибок, без предварительного обдумывания тех связей, которые существуют между требованием и результатом задачи. При проектном подходе, напротив, прежде всего продумывается принцип устройства, взаимосвязи и взаимодействия его частей. В соответствии с этим определяется все остальное: форма, расположение и взаимодействие деталей, способы работы и т. д.

Проектная деятельность предназначена для формирования у учащихся соответствующих способов самостоятельной деятельности (познавательной и творческой).

«Ядром» проектной деятельности является стадия *мысленного решения* поставленной задачи. Поэтому главное отличие учебных проектов от иных видов состоит в том, что они должны быть сугубо *дидактическими*, т. е. «их разрешение должно детерминироваться целями формирования определенной системы знаний, умений и навыков» [2 с. 78]. Таким образом, Кудрявцев Т.В. подчеркивает, что проектные задания, используемые в учебном процессе, направлены на формирование у обучающихся умений учебной деятельности, в том числе и самостоятельной.

Возможны следующие варианты использования проектной технологии в учебном процессе:

- проектные упражнения – упражнения, носящие характер линии – проекта;
- проектная цепь – совокупность упражнений, охватывающих один или несколько проектов;
- проектный курс – курс, построенный на проектировании как на базовом элементе;
- проектный зачет – курс, представляющий собой проект выпускника, являющийся его выпускной работой.

Проектное обучение в рамках деятельностного подхода позволяет обучающимся самостоятельно организовывать собственную деятельность

и представлять результаты своего труда, обращаясь к учителю только за консультациями по ходу работы.

В проектной технологии обучения моделируются следующие этапы работы:

- 1-й этап – разработка проектного задания;
- 2-й этап – разработка проекта;
- 3-й этап – реализация проекта;
- 4-й этап – оформление результатов;
- 5-й этап – презентация;
- 6-й этап – рефлексия.

Конечный результат проектного исследования может быть представлен в следующих формах: аннотация, рецензия, анкета, таблица, каталог, выставка, коллаж, словарь, журнал, справочник, дидактические материалы, методические рекомендации, сборник задач, стенгазета, дискуссия, демонстрация, конференция, ролевая игра и т. д. Как видим, конечные продукты самостоятельной работы обучающихся принципиально отличаются от традиционной формы обучения, они тесно связаны с реальной жизнью и представляют собой продукты самостоятельного творчества обучаемых.

Другой формой реализации коммуникативно-деятельностного подхода при формировании навыков самостоятельной работы в процессе обучения математике является игровая технология. От традиционной объяснительно-иллюстративной технологии она отличается тем, что учащийся, обучаясь в ходе игры, и не подозревает о том, что чему-то учится. В обычной школе нетрудно указать источник знаний: это учитель. Процесс обучения может идти в форме монолога (учитель объясняет, ученик слушает) и в форме диалога (либо ученик задает вопрос учителю, если он что-то не понял и в состоянии свое понимание зафиксировать, либо учитель опрашивает учеников с целью контроля). В игре нет легко опознаваемого источника знаний. Процесс обучения развивается на языке действий, учат и учатся все участники игры в результате активной коммуникации друг с другом. Игровая деятельность коммуникативна с одной стороны, и деятельностна – с другой.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая технология представляет собой «определенную последовательность действий, операций педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению учащихся в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению итогов, результатов игровой деятельности». В процессе реализации данной технологии задействованы помимо восприятия, памяти, внимания, также творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Базой для технологии служит понятие игры.

В.А. Трайнев определяет учебную деловую игру (УДИ) как «целенаправленно сконструированную модель какого-либо реального процесса, имитирующую

профессиональную деятельность и направленную на формирование и закрепление профессиональных умений и навыков».

В педагогической литературе выделяют пять компонентов конструирования учебно-деловых игр: разработка задания, разработка игровой модели, разработка организационной структуры управления, разработка документооборота (игровых документов), разработка правил и регламентов.

В разработке учебных деловых игр большое значение имеет технология подготовки игры, которая может быть представлена в виде технологической карты.

Участвуя в учебной деловой игре, школьники пробуют себя в различных ролях, учась общаться в различных группах, учатся быть востребованными в современном обществе и вместе с тем приобретают навыки самостоятельной работы.

Выделим следующие основные этапы урока, на которых происходит развитие самостоятельной деятельности:

*1. Мотивационно-целевой.* На этом этапе учитель формирует мотив предстоящей деятельности, настраивает учащихся на успешное выполнение задания, побуждает их к работе.

*2. Организационный.* Задача учителя на этом этапе – создание условий для успешной самостоятельной деятельности учащихся, стимуляция их познавательной деятельности, поощрение их активности.

*3. Итоговый.* Здесь задача учителя заключается в формировании у учащихся навыков самоконтроля, в рефлексии их самостоятельной деятельности. Деятельность учителя направлена на организацию обсуждения выполненной обучающимися работы, на поощрение инициативы, на формирование у них умений выделять положительные и отрицательные моменты деятельности, находить новые способы решения поставленных задач, создавать новые продукты деятельности.

Таким образом, рассмотренные нами технологии обучения основаны на совместной учебно-познавательной деятельности учителя и учащихся, направлены на активизацию обучающихся, развитие у них действий самостоятельной деятельности. Так, развитию мотивационного компонента способствуют игровая и проблемная технологии. Содержательный компонент самостоятельной деятельности обучающихся развивается за счет более осознанного приобретения математических знаний в процессе работы в группах, решения проблемных задач, разработки исследовательских проектов.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.

2. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. М. : Педагогика, 1985. 304 с.

3. Листенгартен В. С. Самостоятельная деятельность студентов : Пособие для преподавателей вузов. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. 94 с.

4. Рыблова А. Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов / под ред. В. П. Жуковского. Саратов, 2002. 200 с.

УДК-378

*Е.А. Плужникова*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»*

*Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

**Аннотация.** Современные тенденции в области образования на всех уровнях его реализации носят инновационный, развивающий характер. Проектирование образовательного пространства носит не только теоретический, но и практико-ориентированный характер. Данная статья раскрывает преимущества и перспективы развития инновационной образовательной среды современного вуза.

**Ключевые слова:** инновации, развитие, образовательная среда, проектирование.

Реализация ФГОС на всех уровнях современного образования, необходимость формирования и развития конкурентоспособной личности, владеющей современными инновационными технологиями во всех сферах жизнедеятельности, востребованной на рынке образовательных услуг. Одним из ведущих направлений является создание инновационной образовательной среды вуза. АГПУ, являясь центром образования, взаимодействует с рынком труда, образовательных услуг способствует единству социокультурного, духовно-нравственного, профессионального направлений подготовки будущего специалиста.

Миссия современного вуза реализуется не только через создание инновационной образовательной среды, но и включение в нее различные образовательные организации, предприятия, бизнес, общественные организации.

Одно из ведущих тенденций развития инновационной среды, при ведущей и направляющей роли АГПУ является ориентация на формирование конкурентоспособной, мобильной личности информационного общества. Гуманистические тенденции современного образования на всех уровнях позволяют создавать благоприятные условия подготовки такой личности современного выпускника на всех уровнях.

На базе АГПУ существуют инновационные площадки, на которых разрабатываются и внедряются интеллектуальные продукты во всех сферах науки, техники, творчества и производства Армавира и Краснодарского края. Одним из перспективных направлений, востребованных во всех сферах науки и практики, является включение в проектную деятельность, освоение информационно-компьютерных технологий, дистанционное взаимодействия.

Для решения поставленной проблемы проектирования развивающей инновационной среды вуза необходима постановка и решения ряда взаимосвязанных задач.

1. Реализация стратегии инновационного развития вуза, направленной на удовлетворение растущих потребностей высшего образования и экономики.

Прежде всего, на наш взгляд, инновации должны быть направлены на развитие всех сфер – социальной, политической, экономической и других. Улучшение социально-экономической сферы влияет на развитие, как каждого участника, так и отдельных групп, общественных организаций. Большую роль социальное проектирование, волонтерство и добровольчество. АГПУ занимает ведущую роль в формировании социальной политики в городе и в крае в целом. Особую значимость имеют проекты, направленные на внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательную среду вуза. Так, например, в АГПУ проводится проектная, познавательная и практико-ориентированная деятельность в сфере внедрения здорового образа жизни в студенческой среде [1].

2. Создание корпоративного сообщества педагогов на основе активного сотрудничества со студентами, бизнесом и администрацией города и края. Корпоративное сообщество позволит накапливать теоретический и практический опыт по важнейшим проблемам воспитания и образования, апробировать его и внедрять в деятельность различных образовательных организаций.

3. Создание условий для развития и реализации творческого потенциала обучающихся (школьников, студентов) через участие в различных конкурсах проектов, выполнения заказов работодателей, бизнесменов, тем самым интегрируя интересы вуза, производства, бизнесменов, администрации города и края.

4. На базе университета проводятся различные конференции, конкурсы, организуется творческая, общественная и научная деятельность студентов и преподавателей, издаются сборники конференции, учебно-методические и научно-практические пособия, монографии.

5. Создание различных продуктов научно-исследовательской, экономической, проектной деятельности, востребованной на рынке образовательных услуг Краснодарского края.

6. Осуществление прогнозирования изменений внешней среды, социального заказа, внутреннего потенциала системы образования, последствий планируемых нововведений.

7. Создание условий для коммерциализации научных разработок студентов, аспирантов и молодых ученых.

8. Оценка возможностей модернизации методов материального стимулирования педагогов.

9. Развитие системы социального партнерства образовательных организаций, представителей бизнеса, органов власти, институтов гражданского общества.

Показателями эффективности проектирования инновационной образовательной среды является создание коммерческих, социальных продуктов, которые смогут изменить существующую ситуацию в различных сферах. На наш взгляд в основу инновационной образовательной среды могут входить ряд проектов, созданных на основе нашего университета. Некоторые из этих проектов успешно реализуются и приносят результаты, некоторые находятся на стадии разработки и внедрения.

1. Важную роль в формировании инновационной среды может сыграть разработка и регистрация в СМИ сайта, на котором будут осуществляться различные виды образовательных, научно-технических и рекламных услуг:

- 1) дистанционные обучающие курсы;
- 2) очные обучающие курсы;
- 3) мастер-классы;
- 4) проведение очных и заочных Конкурсов и конференций кафедры ТИПиОП.

2. На базе кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики проводится Всероссийский конкурс с международным участием «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука». Цель конкурса – выявить лучшие инновационные проекты студентов, магистрантов, молодых ученых АГПУ и обучающихся других образовательных организаций. В рамках конкурса проводятся разнообразные обучающие мастер-классы, например по арт-терапии, по интеллектуальным играм, работе детьми с ОВЗ и другие. В конкурсе принимают участие обучающиеся и педагоги различных образовательных организаций Армавира, Краснодарского края и России.

3. Создание инновационных продуктов (проекты, методические разработки, портфолио, электронные учебники и т. д.) в сфере образования, воспитания, здоровьесбережения для коммерческого использования потребителями.

4. Использование полученных продуктов в рекламе образовательных услуг АГПУ, предприятий МО Армавира.

5. Проведение мастер-классов по актуальным проблемам образовательной теории и практики Армавира и Краснодарского края.

Эффективность проектирования и внедрения инноваций, направленных на развитие образовательного пространства вуза можно определять по ряду важнейших критериев:

- получение объективных результатов по различным направлениям деятельности за определенный период;
- повышение степени инновационности и качества образования;
- повышение профессионального мастерства педагогического коллектива;
- увеличение источников финансирования вуза;
- укрепление материально-технической базы университета.

Экономическими и социальными выгодами, получаемыми потребителями различных услуг университета, оказываемых в результате создания и внедрения инновационных проектов в различных сферах, являются:

- высокое качество образования;
- разнонаправленность и дифференцированность образования в университете;
- высокий уровень профессиональной подготовки педагогических кадров;
- разнообразие предлагаемых дополнительных образовательных услуг;
- высокая степень инновационности образовательно-воспитательного процесса.

Таким образом, инновационная образовательная среда, ее проектирование и внедрение в современных социально-экономических условиях позволяет нам влиять на все сферы жизнедеятельности университета, вовлекать студентов и преподавателей в разнообразную научную, общественную, социально-экономическую деятельность.

**ПРИМЕЧАНИЯ**

1. Живогляд М. В., Плужникова Е. А. Разработка и реализация комплекса мер по формированию здорового образа жизни студентов в условиях образовательной среды педагогического вуза (проект) // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. Армавир : РИО АГПУ. 2015. № 2 (3). С. 101-108.

2. Плужникова Е. А., Рослякова Н. И. Проектирование развивающей среды одаренных детей в системе «Школа–Вуз» // Педагогика и психология XXI века : Материалы Международной научно-практической конференции с международным участием (27-28 октября 2016 г.). Армавир : РИО АГПУ, 2016. С. 77-80.

УДК-378

**С.С. Согоян**

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

*Гюмрийский педагогический институт им. М. Налбандяна, Армения*

**Аннотация.** Статья посвящено одной из актуальных проблем современного высшего образования в каждой из цивилизованных стран. Автор раскрывает проблемы и перспективы внедрения инклюзии, методы и формы взаимодействия в образовательной среде вуза.

**Ключевые слова:** инклюзия, образование, образовательная среда вуза, особые образовательные возможности.

Инклюзивное образование развивается в соответствии со всеми международными документами, защищающими права детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное, или как его еще называют – включенное – предполагает обучение детей с ОВЗ и инвалидов в обычных образовательных организациях.

Инклюзивное образование основывается на сочетании традиционной и специальной систем образования, подстраивая их для обеспечения потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Новый закон об образовании, который определил специальное (инклюзивное) как составную часть общей системы образования. Закон определяет доступность основного образования для детей с ограниченными физическими возможностями. Закон об образовании обеспечивает доступ к образованию и равные возможности для каждого ребенка. Республика Армения обеспечивает право на образование независимо от национальности, расы, пола, языка, религии, политических и других взглядов, социального происхождения, экономического положения или других обстоятельств.

Как известно, инклюзия в нормативных документах определяется как обеспечение равного доступа к учебно-воспитательному процессу для всех обучающихся с учетом вида и типа особых образовательных потребностей, индивидуальных и возрастных возможностей. Такое образование вводится в учебных заведениях различного уровня для создания наиболее благоприятных условий его получения, строится без дискриминации лиц с ограниченными возможностями здоровья, на основе коррекции нарушений развития

и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной поддержки на основе специальных педагогических и технологических подходов, наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц. Пилотный проект инклюзивного образования изменил существующее в Армении отношение к образованию детей с проблемами в развитии и потребностью в специальном образовании.

Создание доступной образовательной среды особенно важно в вузах, где готовятся квалифицированные кадры, в том числе и для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

В нормативно-правовых документах определяется, что для организации инклюзивного образования в вузах необходимо создавать специальные условия, под которыми понимаются использования специализированных:

- 1) образовательных программ;
- 2) методов, форм и технологий обучения и воспитания;
- 3) учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- 4) технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

Важным условием реализации инклюзии в образовательную среду вуза является предоставления услуг квалифицированного ассистента (помощника) или тьютора, который может:

- 1) оказывать обучающимся необходимую техническую помощь;
- 2) проводить групповые и индивидуальные коррекционные занятия;
- 3) обеспечивать доступ в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность и другие.

Выполнение этих важных условий дает возможности снижать те затруднения, которые ранее не давало возможности лицам с ОВЗ и инвалидов в полной мере осваивать образовательные профессиональные программы. Важным фактором реализации инклюзивного образования в вузе является сочетание дифференциация направлений подготовки, условий, научной и материальной базы, и индивидуализация образования для лиц с ОВЗ.

В нормативно-правовых документах инклюзивное образование рассматривается как совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Учитывая это положение Закона, учебные заведения при внедрении инклюзивного образования, встали перед необходимостью разработки изменений в системе высшего образования.

Важным этапом содействия развитию образования лиц с ОВЗ стала ратификации во многих странах Конвенции ООН «О правах инвалидов» в 2012 г. Государства-участники обязуются обеспечивать инклюзивного образования на всех уровнях обучение в течение всей жизни человека, что отражено в статье 24 Конвенции ООН.

Важным является определение инклюзии как общественного и социального явления именно в системе высшего образования. Под таким образованием в вузе мы будем понимать как процесс совместного обучения, воспитания и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья

и другими учащимися. Несомненно, включение инклюзии в систему высшего образования на нормативно-правовой базе закономерно влечет за собой изменение образовательных условий в учреждениях, и ориентировать его под нужды каждого студента. Одним из подходов к организации включенного образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья является учет таких особенностей, как то, что они не могут осваивать учебную программу вузов в установленные сроки и в необходимом объеме. Как известно в некоторых вузах программы, составляют с учетом их особенностей и возможностей. Такие адаптированные учебные программы и индивидуальные учебные планы являются факторами успешного получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью. Необходимость этого указано в законе «Об образовании» и внедряется в высших учебных заведениях, что способствует переходу к инклюзии, что дает возможность обучаться студентам с разными образовательными потребностями за счет корректировки сроков обучения и допустимого планами снижения учебной нагрузки. При этом возможно использовать такие формы обучения, как дистанционное образование, экстернат, которые отвечают требованиям и являются эффективными для студентов с ОВЗ и инвалидов. При этом для таких студентов составляются индивидуальные образовательные маршруты, при этом они обучаются совместно с другими и не чувствуют себя оторванными от студенческой жизни. Возможность обучаться по индивидуально-адаптированным программам, строить свое обучение, при этом возможно не увеличивать сроки получения образования, не предусматривают единого учебного графика и не требуют создания физических условий для перемещения студентов.

Сейчас во многих образовательных организациях ведется большая работа по созданию доступной среды для лиц с ограниченными возможностями, которые часто вынуждены прилагать усилия для преодоления пути к ним, и затем передвигаться без препятствий по ним. Для преодоления этих препятствий и негативных последствий реализуется программа «Доступная среда», которая способствует изменению и качественному улучшению пространственных и физических условий с учетом потребностей и возможностей этих лиц. Практически во всех учебных заведениях появляются пандусы и лифты, если позволяют возможности образовательных организаций, для студентов-колясочников, надписи дублируются на языке Брайля, создаются необходимые гигиенические условия.

Таким образом, реализации программы «Доступная среда» влияет, прежде всего, на создания доступности, комфорта для лиц с ОВЗ и инвалидностью, способствует привлечению студентов с нарушениями в учебные организации, обучению наравне со всеми. Однако в реализации программы есть ряд недостатков: многие вузы создают необходимые условия только в одном из своих корпусов, как правило, в главном корпусе, притом что студенты с ОВЗ и инвалиды посещают учебные занятия и в других; некоторые образовательные организации до сих пор так и не создали условия, не организовали по необходимым требованиям учебный процесс. Иногда студенты испытывают затруднения в доступе в организации, куда учащиеся обращаются для выполнения научно-исследовательской и самостоятельной работы – научные библиотеки, лаборатории, аудитории на вторых и выше этажах, архивы, музеи.

Для создания определенных условий для обучения студентов с особыми образовательными потребностями в высших учебных заведениях необходимо соответствующее техническое оборудование. Как известно, современное образовательное пространство вуза должно удовлетворять ряду важных условий. Одним из важнейших является организация образовательного процесса с использованием разнообразных технических средств – визуальных, аудио и информационно-коммуникативных. Как известно, наиболее часто используются видеокамеры, мультимедийные проекторы и компьютеры с различным образовательным, практико-ориентированным, тестовым, прикладным программным обеспечением. Поскольку технические средства обучения являются источником информации, позволяют повышать наглядность, то они наиболее полно удовлетворяют учебным, внеурочным и общественным потребностям студентов, с учетом принципов доступности, научности, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям для всех категорий обучающихся. Для осуществления самостоятельной, научно-исследовательской работы с различной литературой необходима такая организация доступной информационной среды, куда может входить сеть электронных ресурсов, в том числе и интернет-ресурсов, создание электронной библиотеки, доступ к работе на компьютере, к учебным и научным книгам, журналам. Создание таких условий позволит всем студентам воспринимать и обрабатывать учебный и научный материал, получать и обрабатывать необходимый объем информации. Важным является и то, что наряду с использованием разнообразных технических средств вузы используют специальные приборы для обучения студентов с ОВЗ, разрабатываются новые формы и технологии.

Так, например, важным условием обучения слепых и слабовидящих студентов является использование учебных и методических пособий с увеличенным размером шрифта и на языке Брайля. Как правило, на лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятиях используется мультимедийное сопровождение, что позволяет быстрее и продуктивнее студентам усваивать материал, в том числе и с нарушениями слуха. Учет этих особенностей и использование различных подходов позволяет создавать в вузах единую образовательную и доступную образовательную развивающую среду.

Как известно, опыт ведущих образовательных организаций изучается, апробируется и используется в других вузах страны, что является важным фактором становления инклюзии и включения студентов с ОВЗ в общую учебную среду.

Однако из-за недостаточности финансирования ряд вузов не имеют возможности в полной мере приобретать и использовать технические средства для инвалидов и разрабатывать новые аппараты. Без необходимого и постоянного финансирования развитие и внедрение инклюзивного образования, как известно, невозможно. Выходом, на наш взгляд должно являться проведение коммерческой деятельности, часть из доходов от которого может быть использовано для удовлетворения этих потребностей.

Все сотрудники вуза, особенно педагоги, тьюторы, консультанты высших учебных заведений оказывают необходимую помощь студентам с ОВЗ и инвалидам в образовательном процессе. Но, как правило, многие преподаватели не достаточно компетентны для организации полноценного взаимодействия

с таким студентами. Для подготовки педагогов и сотрудников организуются курсы по взаимодействию со студентами этой категории. Каждый вуз в силу своих возможностей осуществляет переподготовку и подготовку кадров. Поскольку при организации такой подготовки профессорско-преподавательского состава для работы со студентами с ОВЗ, они могут квалифицированно оказать разнообразную поддержку, создавая единое образовательное пространство для всех его участников.

Для создания наиболее благоприятной образовательной среды в вузе важен учет всех составляющих, в том числе и социально-психологический климат, как фактор преодоления барьеров, возникающих при совместном обучении. При поступлении абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью большую роль играет адаптации, которая, как правило, проводится в различных формах. Например, включение их в культурно-массовые, научные мероприятия, конкурсы, олимпиады, экскурсии. Интересной формой взаимодействия является создание клубов для общения студентов всех категорий, но эти мероприятия не получили достаточного распространения, это связано с небольшим контингентом студентов-инвалидов, нежеланием раскрывать некоторые подробности своей частной жизни, связанной с заболеванием. Можно сделать вывод, что в настоящее время специальные условия для адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузах не созданы в достаточной мере, как того требует полноценное обучение, они вынуждены сами преодолевать барьеры и привыкать к образовательной среде.

Объединение традиционных черт специального и общего образования с практическим международным опытом отражено в концепции инклюзивного образования в стране.

**КОНФЕРЕНЦИИ, КОНКУРСЫ,  
ИЗДАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТРУДОВ  
КАФЕДРЫ ТИПОП НА 2017 ГОД**

*Уважаемые коллеги, приглашаем к сотрудничеству!*

<b>№</b>	<b>Содержание работы</b>	<b>Сроки выполнения</b>	<b>Исполнители</b>
1)	Фестиваль науки «Наука0+» Юга России	Ноябрь 2017	Все преподаватели
2)	Недели науки АГПУ	Апрель 2017	Все преподаватели
3)	Всероссийская конференция «Патриотическое и нравственное воспитание в школе и семье: проблемы, формы и точки соприкосновения»	Март–апрель	Терсакова А.А., Андриенко Н.К., Шумилова Н.С., Плужникова Е.А., Костенко А.А.
4)	Международная конференция «Педагогика и психология XXI века»	Апрель	Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А.
5)	Всероссийская конференция «Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном пространстве»	Май	Живогляд М.В., Андриенко Н.К., Плужникова Е.А., Терсакова А.А., Соболева Е.А.
6)	Всероссийская конференция с международным участием «Проектирование урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС»	Октябрь–ноябрь	Плужникова Е.А., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Андриенко Н.К.
7)	Проведение III заочной Всероссийской ВПК «Педагог как творец образовательного пространства»	Сентябрь	Андриенко Н.К., Шкуропий К.В.
8)	Проведение конкурсов: Всероссийский конкурс проектов, методических разработок, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»	Апрель, ноябрь	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Шумилова Н.С.
9)	Фотоконкурс «Учитель в кадре»		Сечкарева Г.Г., Шумилова Н.С.
10)	Журнал «Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»	Апрель, декабрь	Ветров Ю.П., Андриенко Н.К., Плужникова Е.А., Живогляд М.В.
11)	Научное исследование «Новые подходы к развитию духовно-нравственного воспитания молодёжи (2 этап)»	Январь–декабрь	Герлах И.В., Шкуропий К.В.

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2016 № 4(5)**

<b>№</b>	<b>Содержание работы</b>	<b>Сроки выполнения</b>	<b>Исполнители</b>
12)	Научно-практическое исследование, выпуск научно-практического сборника «Теоретико-методологические основы и современные технологии воспитания»	Январь–апрель 2017	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Шумилова Н.С.
13)	Издание методического пособия «Классное руководство и внеурочная деятельность как способ управления учебно-воспитательной деятельностью коллектива учащихся»	Февраль 2017	Сечкарева Г.Г.
14)	Проведение научного исследования и издание коллективной монографии «Развитие профессионализма педагога в сфере межнациональных взаимоотношений и работе с семьями различных национальностей»	Январь–октябрь 2017	Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В., Шумилова Н.С.
15)	Проведение научного исследования и издание коллективной монографии «Подготовка будущих учителей к работе по этнической социализации учащихся основной школы в условиях реализации ФГОС»	Январь–октябрь 2017	Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В., Шумилова Н.С.
16)	Проведение научного исследования и издание коллективной монографии «Проектирование урочной и внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС»	Январь–октябрь 2017	Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В.
17)	Проведение научного исследования и издание коллективной монографии «Проектирование культурно-просветительской и досуговой деятельности учащихся в рамках реализации инклюзивного образования в современном пространстве России»	Январь–октябрь 2017	Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андрienко Надежда Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, декан ФДиНО ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Баева Кристина Юрьевна**, воспитатель МБДОУ детский сад для детей раннего возраста № 1, г. Армавир.

**Богнова Татьяна Сергеевна**, заместитель заведующей по ВМР Муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения № 117, г. Сочи.

**Галустов Роберт Амбарцумович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Догонова Наталья Александровна**, аспирант 2 года обучения кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Дроговцова Наталья Олеговна**, педагог-психолог Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 48, г. Армавир.

**Дубовая Диана Александровна**, магистрант ФДиНО ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Живогляд Марина Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Жирина Ольга Сергеевна**, магистрант ФТЭиД, МТ-МвО-2-1, ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Ибрагимова Инна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Кирокосянц Ирина Витальевна**, старший воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 35, г. Армавир.

**Костенко Анна Арсеновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Лукаш Сергей Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Паладян Каринэ Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и методики их преподавания ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Плужникова Елена Артемовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Попова Ирина Валерьевна**, старший воспитатель МБДОУ № 3, п. Мостовской, Краснодарский край.

**Ревина Наталья Петровна**, старший воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 48, г. Армавир.

**Rowley Tina**, teacher Markesan Middle School, WI, USA.

**Рубцов Игорь Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Семенака Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ», Заслуженный учитель РФ, г. Армавир.

**Сечкарева Галина Гарекиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Согоян Спартак Сережаевич**, доктор педагогических наук, проректор по общим вопросам Гюмрийского педагогического института им. М. Налбандяна, Армения.

**Терсакова Анжела Арсеновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Тупичкина Елена Александровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

**Хальченко Ольга Алексеевна**, заведующий муниципальным дошкольным образовательным автономным учреждением детский сад № 3, г. Новокубанск.

**Эпоева Кнарик Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

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



1948 г.

**Уважаемые коллеги!**

Информируем вас о том, что готовится к выпуску **шестой** 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 10 февраля 2017 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 – от 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.naukarpro.ru/metod.htm>.

2. Имя, отчество и фамилии авторов на русском языке в именительном падеже.

3. Заглавными буквами название работы на русском языке.

4. На русском языке полное наименование организации, в которой выполнена работа (место работы авторов) с указанием организационно-правовой формы.

5. Название кафедры (подразделения), на которой выполнена работа.

6. Аннотация на русском языке объемом 3-6 предложений.

7. Ключевые слова объемом не более 7 слов.

8. Текст статьи (не менее 6 страниц).

9. В конце статьи приводятся ПРИМЕЧАНИЯ – список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках дается 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 статьей содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: [margo2000@list.ru](mailto:margo2000@list.ru); [mzhivoglyad@mail.ru](mailto:mzhivoglyad@mail.ru).

Контактные телефоны: 8 (928) 20-73-793 – Плужникова Елена Артемовна.

**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***



*Научное издание*

# **ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ ПЕРСПЕКТИВЫ**

## **НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

### **№ 4(5), 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, С.В. Татаренко

Подписано к печати 27.12.2016. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 7,06. Уч. изд. л. 7, 25. Тираж 1000 экз.

Заказ № 136/16.

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