

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

№ 2(9)

2018

Научный редактор / Scientific editor

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

Редакционная коллегия / Editorial board

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

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

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

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

Москвина А.С., кандидат педагогических наук, доцент/
Moskvina A.S., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Ответственные редакторы / Executive Editors

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

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



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

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2018 г.

№ 2(9)

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

Тел. 8(928)2073793
Website: <http://www.agpu.net/>
E-mail: margo2000@list.ru

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

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

УДК-37
ББК-74
О-23

ISSN 2306-9988

© Авторы статей

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка редактора	4
--------------------------------	---

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Андрюченко Н.К., Терсакова А.А.</i> Развитие профессиональной компетентности педагога как фактор повышения качества образования в условиях реализации ФГОС	5
<i>Павленко И.В., Кузнецова К.С.</i> «Эпитетовая» Русь в поэзии С.А. Есенина: патриотическое воспитание школьника средствами литературы	10
<i>Плужникова Е.А., Третьяков А.Л.</i> Теоретические основы экологического образования детей старшего дошкольного возраста в современной России	15
<i>Семенака С.И.</i> Проблема применения наказания в регулировании поведения детей дошкольного возраста	20
<i>Фоменко ЕИ.</i> Формирование графических навыков у детей дошкольного возраста	25
<i>Христофорова Е.Д., Севергин Д.Д.</i> Развитие географии и методики ее преподавания: исторические аспекты и современные особенности	31

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

<i>Ибрагимова И.Н., Катаева П.А.</i> Проблема внедрения инновационных педагогических технологий в образовательной организации	35
<i>Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Волков О.П.</i> Формирование культурно-образовательного пространства педагогики казачества в системе высшего профессионального педагогического образования	39
<i>Москвина А.С., Шкуропий К.В.</i> Инновационные ориентиры развития учебной практики будущих бакалавров педагогического образования	45
<i>Хлудова Л.Н.</i> Формирование личного бренда как фактор профессионального становления учителя	51
<i>Хомякова Э.В.</i> Готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде: теоретический анализ	55

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ

<i>Аганесьян Е.А., Герлах И.В.</i> Социальное партнёрство в сфере коррекционного образования	61
<i>Герлах И.В.</i> Из опыта работы некоммерческих организаций в области образования и просвещения молодёжи	72
<i>Павленко И.В., Свистельникова Д.А.</i> Различные проявления патриотизма в повести Б. Васильева «А зори здесь тихие»	79

ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА И ПЕДАГОГА В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Копченко И.Е., Твелова И.А., Хлудова Л.Н.

Проблема становления профессионального самосознания личности 86

Костенко А.А., Смирнов Р.С.

Научно-психологическая характеристика формирования эмоциональных состояний подростка 90

Пономарева В.В.

Развитие профессионального и личностного потенциала будущего педагога средствами психологии 95

Конференции и научные форумы 99

Сведения об авторах 100

ИНФОРМАЦИЯ для авторов журнала «Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы» 102

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Главная задача системы как общего, так и профессионального образования – развить в людях умение учиться и переучиваться, сформировать компетенции, которые позволят адаптироваться в разных ситуациях. В структуре этих компетенций следует выделить не только профессиональные навыки, но и способность к творческому мышлению, навыки командной работы, умение регулировать собственное физиологическое, психологическое и эмоциональное состояние.

Главным заказчиком образования в постиндустриальном обществе наряду с государством и работодателем становится сам обучающийся, который должен не просто уметь учиться, но и уметь строить стратегию своего развития: ставить цели, выбирать способы обучения, проверять, на сколько цели достигнуты. Поэтому вектор развития качества современного образования должен быть направлен сегодня в сторону образовательной системы, построенной вокруг обучающегося.

Университет, являясь традиционным форматом образования, будет успешным и конкурентоспособным, если построит всю свою деятельность **на основе тесного взаимодействия с другими инновационными образовательными средами**: глобальными онлайн-платформами; профессиональными сообществами практиков; технологическими решениями, поддерживающими персональное самообучение как внутри образовательной организации, так и за ее пределами.

Исходя из этого, можно выделить основные работы, представленные в данном журнале:

В первом разделе «Тенденции и перспективы общего образования» представлены статьи Андриенко Н.К., Терсаковой А.А., Павленко И.В., Плужниковой Е.А., Семенака С.И.

Второй раздел «Среднее профессиональное образование и высшая школа» посвящен проблемам внедрения инновационных педагогических технологий. В статьях Ибрагимовой И.Н., Лукаш С.Н., Эповой К.В., Шкуропия К.В., Хлудовой Л.Н. доказывается необходимость решения данной проблемы.

В третьем разделе «Социальное образование и воспитание молодёжи» рассматриваются вопросы образования и просвещения молодёжи, социального партнёрства и т. д., которые отражены в статьях Герлах И.В., Павленко И.В. и др.

Анализируются актуальные проблемы лично-ориентированной образовательной среды в последнем разделе «Личность ребёнка и педагога в фокусе современной психологии», которые нашли отражение в работах Копченко И.Е., Твеловой И.А., Костенко А.А., Пономаревой В.В.

Выражаю надежду, что выпуск журнала наполнит читателей энергией педагогического творчества и будет интересен учёным, аспирантам, сотрудникам образовательных организаций, практикам и приглашаем наших читателей к дальнейшему сотрудничеству.

Ю.П. 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

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-378.12

*Надежда Константиновна Андриенко,
Ангела Арсеновна Терсакова*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

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

Аннотация. В статье выявлена и охарактеризована взаимосвязь профессиональной компетентности педагога как ключевого субъекта образовательного процесса и качества общего образования как конечного результата реализации ФГОС на системно-деятельностной основе. Определены направления профессионального роста педагога в соответствии с требованиями, предъявляемыми нормативными документами федерального уровня в сфере образования.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность педагогических кадров, интерактивные методы и активные формы обучения.

В современных условиях исходным (основным) положением построения учебного процесса в школе является сосредоточение на развитии личности ученика, оснащение его методами действий, которые позволяют успешно учиться, реализовывать свои образовательные потребности, познавательные интересы и будущие профессиональные запросы. Поэтому главной задачей школы является задача организации образовательной среды, которая способствует развитию сущности ученика.

Решение проблемы напрямую зависит от компетентности преподавательского состава.

Компетентность – это способность учителя действовать в ситуации неопределённости. Чем выше неопределённость, тем выше эта способность.

Как указано в «Профессиональном стандарте учителя»: «Учитель является ключевой фигурой в реформе образования. В быстро меняющемся открытом мире основным профессиональным качеством, которое учитель должен постоянно демонстрировать своим ученикам, является способность учиться».

Следовательно, важным условием введения ФГОС в общеобразовательную школу является подготовка учителя, формирование его философско-педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Работая в соответствии со стандартами второго поколения, учитель должен перейти от традиционных тех-

нологий к технологиям развития, ориентироваться на человека, использовать технологии дифференциации, «учебных ситуаций».

Его профессиональная компетентность считается неотъемлемой частью профессионализма и педагогических навыков учителя.

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Поэтому понятие профессиональной компетентности учителя выражает единство его теоретической и практической готовности к реализации образовательной деятельности и характеризует его профессионализм.

Структура профессиональной компетентности учителя может быть выявлена благодаря его педагогическим навыкам. Модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические навыки здесь объединяются в четыре группы.

1. Способность «переводить» содержание объективного процесса обучения в конкретные педагогические задачи: изучение личности и команды для определения их уровня готовности к активному приобретению новых знаний и разработки на этой основе развития командных и индивидуальных студентов; выбор комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их спецификация и определение доминирующей задачи.

2. Способность строить и приводить в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательных и воспитательных задач; разумный отбор содержания учебного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Способность выявлять и устанавливать отношения между компонентами и факторами образования, чтобы привести их в действие; создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учёта и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Профессионально компетентным можно назвать такого учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическую коммуникацию, добивается неизменно высоких результатов в обучении и обучении школьников.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям, способность адаптироваться к меняющейся педагогической среде. Социально-экономическое и духовное развитие общества напрямую за-

висит от профессионального уровня учителя. Изменения, происходящие в современной системе образования, обуславливают необходимость повышения квалификации и профессионализма учителя, то есть его профессиональной компетентности.

Главная цель современного образования – удовлетворить текущие и будущие потребности отдельного человека, общества и государства, подготовить разнообразно развитую личность – гражданина своей страны, способного к социальной адаптации в обществе, началу работы, самообразованию и самосовершенствованию. Свободное мышление, предсказание результатов их деятельности и учителя, моделирующего учебный процесс, являются гарантом достижения целей. Именно поэтому в настоящее время резко возрос спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя, способного воспитывать человека в современном, динамично меняющемся мире.

Исходя из современных требований, предъявляемых к педагогу, школа определяет основные пути развития его профессиональной компетентности:

- Система повышения квалификации.
- Аттестация педагогических работников.
- Самообразование педагогов.
- Активное участие в работе методических объединений, педсоветов, семинаров, конференций, мастер-классов.
- Владение современными образовательными технологиями, методическими приёмами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование.
- Овладение информационно-коммуникационными технологиями.
- Участие в различных конкурсах, исследовательских работах.
- Обобщение и распространение собственного педагогического опыта, создание публикаций.

Остановимся на некоторых направлениях подробнее.

Учителя активно проходят курсы повышения квалификации и переподготовки по актуальным вопросам педагогического образования и приоритетных областей, определяемых учебным заведением и муниципальной системой образования. Семинар остаётся важнейшей формой профессионального развития, обеспечивающей профессиональный рост преподавателя в контексте внедрения ФГОС. Ожидаемым результатом повышения квалификации является профессиональная готовность педагогов к внедрению ФГОС:

- ✓ обеспечение оптимального вхождения работников образования в систему ценностей современного образования;
- ✓ принятие идеологии ФГОС общего образования;
- ✓ освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, результатам её освоения и условиям реализации, а также системы оценки итогов образовательной деятельности обучающихся;
- ✓ овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС.

Одним из средств реализации новых направлений является аттестация педагогических кадров, задача которой – стимулирование роста профессионализма и продуктивности педагогического труда. Аттестация – это только вершина айсберга, подводной частью которого является межаттестационный период. Вот где поле деятельности для совершенствования уровня педагогической компетентности.

Процесс самообразования педагогов стал особенно актуальным на этапе введения ФГОС в связи с тем, что главной идеей стандартов является формирование у ребёнка универсальных учебных действий. Научить учиться может только тот педагог, который сам совершенствуется всю свою жизнь.

Самообразование осуществляется посредством следующих видов деятельности:

- 1) систематическое повышение квалификации;
- 2) изучение современных психологических и педагогических методик;
- 3) участие в семинарах, мастер-классах, конференциях, посещение уроков коллег;
- 4) просмотр телепередач, чтение прессы;
- 5) знакомство с педагогической и методической литературой;
- 6) использование интернет-ресурсов;
- 7) демонстрация собственного педагогического опыта;
- 8) внимание к собственному здоровью.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования учителя играет его инновационная деятельность. В этой связи развитие готовности учителя к ней является важнейшим условием для его профессионального развития.

Инновационная деятельность учителей в школе представлена следующими областями: тестирование учебников нового поколения, овладение современными педагогическими технологиями, социальный дизайн, создание индивидуальных педагогических проектов.

Одним из способов развития профессиональной компетентности учителя является участие в конкурсах профессионального мастерства.

Одной из ведущих форм повышения уровня профессионального мастерства является изучение опыта коллег, передача собственного опыта.

Школьные учителя активно участвуют в различных конференциях, семинарах, конгрессах и т. д. Они не только распространяют педагогический опыт на разных уровнях, но и участвуют в создании инновационного пространства, объединяющего учителей по аналогичным педагогическим проблемам для накопления идей и объединения возможностей.

Но ни один из этих методов не будет эффективен, если сам учитель не осознает необходимости повысить свою профессиональную компетентность. Отсюда необходимость мотивации и создания благоприятных условий для педагогического роста. Необходимо создать условия, при которых учитель самостоятельно осознает необходимость повышения уровня своих профессиональных качеств. Анализ собственного педагогического опыта активизи-

рует профессиональное саморазвитие учителя, в результате которого развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность.

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс ассимиляции и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных навыков, накоплению профессионального опыта, непрерывному развитию и самосовершенствованию.

Формирование профессиональной компетентности является циклическим процессом, поскольку в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные шаги повторяются, но в новом качестве. В целом процесс саморазвития биологически определяется и связан с социализацией и индивидуализацией личности, которая сознательно организует свою собственную жизнь и, следовательно, свое собственное развитие. Процесс формирования профессиональной компетентности также сильно зависит от окружающей среды, поэтому окружающая среда должна стимулировать профессиональное саморазвитие.

Таким образом, мы видим, что цель методической работы в школе в контексте реализации стандартов заключается в обеспечении профессиональной готовности учителей осуществлять стандарты путём создания системы непрерывного профессионального развития каждого учителя.

Воспитать человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, могут только учителя с высоким профессионализмом. В тоже время понятие «профессионализм» включает в себя не только профессиональные, коммуникативные, информационные и правовые компоненты компетенции преподавателей, но и личный потенциал учителя, его личные ценности, его убеждения, отношения, целостность.

Давно известно, что получение университетского диплома – это не финиш, а начало. На любой стадии жизненного и профессионального пути учитель никогда не может считать своё образование завершённым.

Народная мудрость гласит: много званых, но мало избранных. За то, чтобы учитель был не просто «званный», а «избранный», в ответе – все мы, всё наше общество.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Левитас Д. С. Практика обучения: современные образовательные технологии. Мурманск, 2003.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998.
3. Ширинкина М. А. Компьютерное обеспечение гуманитарного образования. Пермь : Пермский государственный университет, 2007.

УДК-37.012:82:37.035.6

**Ирина Васильевна Павленко,
Карина Сергеевна Кузнецова**

**«ЭПИТЕТОВАЯ» РУСЬ В ПОЭЗИИ С.А. ЕСЕНИНА:
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА
СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ**

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

Аннотация. В статье мы сделали попытку синтезировать и систематизировать эпитеты различных функциональных групп в стихотворениях С.А. Есенина о Родине и показать, как с помощью одного слова-определения или группы таких слов-определений поэт любовно изображает «шестую часть земли с названием кратким «Русь»» во всём её богатстве, многогранности, необычности. Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся вопросами использования воспитательного потенциала русской культуры.

Ключевые слова: мастерство С.А. Есенина, Родина, эпитеты: изобразительные (цветовые), слуховые, постоянные, метафорические, метонимические.

Проблема патриотического воспитания была и остаётся предметом изучения многих педагогов, писателей и общественных деятелей. Ей посвящены труды В.Г. Белинского, Н.М. Карамзина, А.С. Макаренки, А.Н. Радищева, В.А. Сухомлинского [7], Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского [8] и других. Так, В.А. Сухомлинский останавливается на истоках и содержательном аспекте этого воспитания: «Детство – это каждодневное открытие мира, поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия» [7], а К.Д. Ушинский говорит о патриотизме как высшем моральном кодексе человека: «Любовь к Родине, – подчёркивает он, – это наиболее сильное чувство человека, которое гибнет в дурном человеке» [8].

В настоящее время о патриотическом воспитании как концептуальной доминанте в образовании «во весь голос» говорят в своих работах А.Е. Алямкина, Ю.К. Бабанский, И.А. Зимняя, Е.В. Мусина и др.

ФГОС НОО содержит в себе ряд требований к результатам образования, одним из которых является «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности...» [5].

Таким образом, одним из приоритетных концептов современного образования является нравственное и патриотическое воспитание, которое, прежде всего, связано с уроками литературного чтения: ведь именно на них не только изучается художественное произведение как искусство слова, но и происходит духовно-нравственное развитие, которое охватывает и воспитание любви к Отчизне.

Одним из певцов родной стороны, «золотой бревенчатой избы» является С.А. Есенин.

Его творчество является предметом изучения многих исследователей, таких, как: Л.Л. Бельской [1], Н.Э. Будановой [2], Е.С. Крупновой [4], А.М. Лагуновского, Ю.Л. Прокушева [6], Н.Е. Титковой [4], Г.Н. Тюриной [2], Т.Б. Щепанской [9], М.Н. Эпштейна и других. Безусловно, и тема Родины – одна из центральных в поэзии С.А. Есенина – не остаётся без пристального внимания учёных, останавливающихся на разных её аспектах: Л.Л. Бельская – на поэтике автора как системе художественных средств и приёмов создания образов [1]; Ю.Л. Прокушев – на образе Руси, способах выражения личного отношения и оценки автора [6]; Е.С. Крупнова и Н.Е. Титкова, Т.Б. Щепанская отмечают мастерство поэта в изображении пространства родной страны, дороги и её пейзажей; Н.Э. Буданова и Г.Н. Тюрина акцентируют внимание на синем, голубом и золотом цветах в описаниях поэтом родного края [2].

Вместе с тем, весь диапазон не только цветовых, но и всей «эпитетовой» Руси С.А. Есенина остаётся на сегодняшний день не охваченным вниманием исследователей. В своей работе мы сделали попытку синтезировать и систематизировать эпитеты различных функциональных групп в стихотворениях С.А. Есенина о Родине и показать, как с помощью одного слова-определения или группы таких слов-определений поэт любовно изображает «шестую часть земли с названьем кратким «Русь»» [3, с. 123] во всём её богатстве, многогранности, необычности.

Поэзия Сергея Есенина «жива одной большой любовью – любовью к Родине» и воспитывает чистые и высокие нравственные и патриотические чувства. Читая стихотворения поэта, невозможно не заметить, как он ярко и красочно изображает Русь: крестьянский быт, картины родной природы, народ и своё личное отношение к ней.

Именно сложная цветовая гамма, насыщенные тона и остро подмеченные оттенки, прямое и метафорическое употребление «цветовых» прилагательных, – всё это есть у С.А. Есенина. В стихотворениях поэта содержится богатая палитра красок, позволяющая автору создать яркий и насыщенный образ родной земли. Но есть цвета, преобладающие в творчестве писателя, одним из них является синий и его оттенки.

Например, в стихотворении «Гой ты, Русь, моя родная...» лирик изображает необозримые просторы своей страны, где горизонт сливается с небом, и перехватывает дыхание от всеобъемлющей, все пронизывающей «сини»:

Гой ты, Русь, моя родная,
Хаты – в ризах образа...
Не видать конца и края,
Только синь сосёт глаза ... [3, с. 20].

А в первой строфе стихотворения «Несказанное, синее, нежное...» эпитет «синее» находится в синонимичном ряду с прилагательными «несказанное» и «нежное», изображающие спокойствие и умиротворение:

Несказанное, синее, нежное...
Тих мой край после бурь, после гроз,
И душа моя – поле безбрежное –
Дышит запахом мёда и роз... [3, с. 65].

Очень необычно он описывает воздух, который, в действительности, не видим для человека: «Воздух прозрачный и синий...» [3, с. 93].

Синими в творчество автора выступают также горы («Нивы сжаты, рощи голы...»), небо, сумрак («Закружилась листва золотая...»), туман («Синий туман. Снеговое раздолье...») и даже май («Синий май. Заревая теплынь...») [3].

Русь бескрайняя, с синим небом, в котором тонут глаза.

Данный эпитет выступает в строках в единстве с другими цветами, тем самым создавая ещё больший колорит при изображении природы Руси:

О Русь – малиновое поле
И синь, упавшая в реку, –
Люблю до радости и боли
Твою озёрную тоску [3, с. 25].

В стихотворении «Я покинул родимый дом» Сергей Есенин для изображения своего, отчего дома использует эпитет голубой:

Я покинул родимый дом,
Голубую оставил Русь... [3, с. 37].

Удивительно то, что в голубом цвете предстают перед нами и трава («За тёмной прядью перелесиц...»), и долина («О, Русь, взмахни крылами...»), и прохлада («Неуютная жидкая лунность...»), и солома («Эта улица мне знакома...»), и пруд («Отговорила роща золотая») [3].

Ещё одним из любимых цветов Сергея Есенина является золотой, выступающий оттенком высшей ценности: «роща золотая», «золотой лягушкой луна», «золотой бревенчатой избы», «золотые дали» [3]. Этот цвет помогает увидеть, насколько для автора была дорога, нежна и бесценна Русь.

Интересно изображается зимняя непогода:

Свищет ветер, серебряный ветер,
В шелковом шелесте снежного шума... [3, с. 80].

Ветер подхватывает снежинки, переливающиеся, словно серебро. Разыгравшаяся метель выступает как символ тревожности, постепенно возникающих изменений в природе, в жизни родной страны и в душе самого поэта.

Не обходится творчество поэта и без таких знакомых нам и близких цветов, как белый, зелёный, красный и его оттенков.

Белый помогает изобразить невинность, нежность, чистоту природы: черемуха спит в «белой накидке» («Синий май. Заревая теплынь» [3, с. 44]), берёза и липа тоже белы.

Следует отметить, что берёза, являющаяся символом Руси, изображается прекрасной вне зависимости от времени года. В стихотворении «Берёза» [3, с. 7] ей свойственна белоснежность, подобная серебру, пушистые ветви, белая бахрома. Автор, рисуя её образ, передаёт нам чувство прекрасного, которое возникает при слове «Родина».

Зелёные тона Сергей Есенин применяет для обрисовки шири родных полей и лугов, степей и гор. Отдельное внимание следует уделить изображению листвы на ветвях, которую автор сравнивает с огнём в стихотворении «Душа грустит о небесах...»:

... Люблю, когда на деревьях
Огонь зелёный шевелится ... [3, с. 33].

Ветви с листвою поэт также ассоциирует с лапами:

...Держат липы в зеленых лапах

Птичий гомон и щебетню... («Эта улица мне знакома» [3, с. 45]).

Цветовую палитру пополняют также красный и его оттенки: багряный, алый, розовый, рдяный.

Розовый цвет передаёт нежное отношение автора к родному небу и тоску по нему:

...О розовом тоскуешь небе

И голубиных облаках... («За тёмной прядью перелесиц...» [3, с. 24]).

Ту же функцию он выполняет и в стихотворении «Мы теперь уходим понемногу»:

...Слишком я любил на этом свете

Все, что душу облекает в плоть.

Мир осинам, что, раскинув ветви,

Загляделись в розовую водь... [3, с. 63].

Алый оттенок встречаем в творчестве С. Есенина в следующих строках: «Выткался на озере алый свет зари...», «Я молюсь на алы зори...» («Я пастух, мои палаты...»), «С алым соком ягоды на коже...» («Не бродить, не мять в кустах багряных...») [3]. В последнем из приведенных стихотворений мы сталкиваемся и с багряным.

Данные цветовые оттенки помогают передать насыщенность цветовой палитры природы. С.А. Есенин вводит красный цвет – цвет богатства, царственности, красоты: «красный вечер», «зорька красная», «красные крылья заката», «красный костёр», «красные врата», «зареве красных зарниц», «вечера красный подол» [3].

Помимо столь ярких и насыщенных красок на страницах поэзии С. Есенина мы встречаем и темные тона: серый и черный. Зеленая ширь просторов уже выступает в серых тонах в стихотворении «Низкий дом с голубыми ставнями...»:

До сегодня еще мне снится

Наше поле, луга и лес,

Принакрытые сереньким ситцем

Этих северных бедных небес... [3, с. 61].

В данном стихотворении передаются чувства автора к родному дому, который снится ему, несмотря на то, что прошло уже много времени, и всё изменилось. Он не забудет его никогда.

Чёрный цвет подчёркивает плодородие родных, горячо любимых земель:

Черная, потом пропахшая выть!

Как мне тебя не ласкать, не любить?... [3, с. 19]

Рассмотрев цветовую палитру изобразительных эпитетов в поэзии Сергея Есенина, отметим, что она очень насыщенная и способствует передаче тончайших настроений, а также изображает природные богатства земли русской, которые невозможно не любить.

Не только удивительные краски, но и необыкновенные звуки наполняют есенинские строки: звон ручья, шелест листьев, вызванивают ивы, шепот трав, звуки песни, звуки тишины, порывы ветра, звонкий плач глухарей, плеск речной волны. Все они составляют гамму слуховых эпитетов.

Метонимические эпитеты в стихотворении «Гой, ты, Русь, моя родная» создают не только определенную звуковую тональность, но и образ веселой

и счастливой жизни русского народа: гудит веселый пляс, звенит девичий смех, «рать святая» крикнет.

В лирике поэта зачастую сливаются цвет и звук в единое целое, что позволяет нарисовать в воображении читателя более подробный, яркий и живой образ Родины. Например: «хвойной позолотой взвенивает лес», «синий лязг подков», «красный звон», «стозвонные зелена», «белый перезвон» берёз [3].

В стихах Есенина Русь в вечном движении, в развитии и изменении. А помогают это донести экспрессивные эпитеты, содержащие оценку происходящих изменений автором:

Я не знаю, что будет со мною...

Может, в новую жизнь не гожусь.

Но все же хочу я стальнойю

Видеть бедную, нищую Русь... [3, с. 43].

Так говорит поэт об Отчизне в стихотворении «Неуютная жидкая лунность...». Он не рад тем изменениям, которые происходят в стране. Русь он называет «ложноотеческой» и «ложноклассической» в стихотворении «И небо и земля все те же...», «воспрянувшей» и «уходящей», «отчалившей» («Иорданская голубица») и «прошедшей» («Страна негодяев») [3].

Всё, написанное им, проникнуто «чувством Родины». Поэт не ограничивается описанием Руси и её богатств. Невозможно не заметить, как автор обращается к родной земле: «мой отчий дом», «милая родина», «любимая», «родная», «родина кроткая», «родной приют» [3]. В этих словах скрывается чувство любви, переполняющее автора.

В творчестве поэта гораздо реже можно встретить постоянные эпитеты, закреплённые многовековой мудростью и опытом народа: «темна ноченька» («Темна ноченька, не спится»), «красна зорюшка» («Лебедушка») [3].

Итак, из приведённого исследования мы установили, что Сергей Есенин в своём творчестве изображает «шестую часть земли с названием кратким «Русь»», используя при этом богатую гамму эпитетов: изобразительные, экспрессивные, метонимические, слуховые, постоянные. Он широкой кистью великого художника слова рисует удивительные образы России. Живая, насыщенная, переливающаяся всей цветовой гаммой русская жизнь – главная составляющая творчества поэта. «Эпитетовая» Русь Сергея Есенина, как и всё его творчество, наполнена искренностью, безграничной любовью к родному краю, душевным патриотизмом, воспитывает настоящего гражданина своего Отечества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бельская Л. Л. Песенное слово: поэтическое мастерство С. Есенина. М. : Просвещение, 1990.

2. Буданова Н. Э., Тюрина Г. Н. Синий цвет в лирике С.А. Есенина // Молодой ученый. 2016. № 6.4. С. 3-5. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/110/27251/>.

3. Есенин С. А. Стихи и поэмы. Ставрополь : кн. изд-во, 1977. 224 с.

4. Крупнова Е. С., Титкова Н. Е. Мотивы пути и странничества в ранней лирике С.А. Есенина // Молодой ученый. 2016. № 6.4. С. 23-25. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/110/27249/>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru>

6. Прокушев Ю. О. Сергей Есенин: Образ. Стихи. Эпоха. М. : Сов. Россия, 1979.
7. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М. : Молодая гвардия, 1975. 240 с.; Воспитание советского патриотизма у школьников: Из опыта работы сельской школы. М. : Учпедгиз, 1959. 148 с. С.112.
8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М. : Учпедгиз, 1950. Т. 10. 668 с.
9. Щепанская Т. Б. Культура дороги в русской мифоритуальной традиции XIX-XX вв. М. : Индрик, 2003. 528 с.

УДК-373.2

**Елена Артемовна Плужникова,
Андрей Леонидович Третьяков**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московский государственный областной университет
Кафедра дошкольного образования*

Аннотация. В данной статье раскрыто экологическое образование детей дошкольного возраста с позиций его теоретической актуализации и постановки проблемы в современном образовательном пространстве. Представлено нормативное правовое поле, регламентирующее развитие экологического образования дошкольников, его направления. Освещена необходимость теоретико-практического обоснования данной проблемы.

Ключевые слова: экологическое образование, дети дошкольного возраста, современное образовательное пространство, нормативное правовое поле, феномен.

Масштабная глобализация современного мира и в особенности Российской Федерации, оперативное обновление знаниевой парадигмы привело к существенным изменениям по всем направлениям образования.

Одним из актуальных направлений является экологизация образовательного пространства, которая актуальна тем, что в многочисленных наукоёмких областях и ресурсосберегающих технологиях научно-технологический прогресс приводит к увеличению антропогенной нагрузки на природные ландшафты и здоровье всех живых существ планеты Земля.

Поэтому мы видим, что в современной ситуации важно развивать способность человека эффективно и продуктивно осуществлять деятельность в быстро меняющихся условиях, анализируя и комментируя с этой целью проблемные и реперные ситуации в условиях глобальных проблем экологии. В

сложившихся условиях всё более очевидной является необходимость системно-деятельностной связи декларативных, государственно-общественных и процедурных знаний, которые изучают дети дошкольного возраста о себе и окружающем мире. Все изучаемые предметы, которые могут быть реализованы на основе практической самореализации повседневной жизни детей и обеспечивают социально-профессиональное становление подрастающего поколения в условиях цифровых реалий. Подобная полная связь реализуется в различных видах детской деятельности в сфере экологии, которая обуславливает включение различных институций в решении актуальных экологических задач, стоящих перед современным дошкольным детством [1-5].

Важно сказать, что формирование экологической компетентности дошкольников является приоритетным направлением в современной педагогической теории и образовательной практике. Значимость формирования экологической компетентности прослеживается в следующих нормативных правовых документах:

- Конституция Российской Федерации;
- федеральный закон «Об охране окружающей среды»;
- федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;
- Государственная программа «Развитие образования» на 2018-2025 годы;
- Государственная программа «Патриотическое воспитание» на 2016-2020 годы;
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;
- Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и многих других [6].

Подобные многочисленные нормативные правовые документы, регламентирующие деятельность педагога и образовательных заведений, которые решают задачи формирования экологического образования дошкольников, позволяют нам говорить о следующих условиях их эффективной реализации.

Во-первых, экологическое образование является неотъемлемой частью развития общей компетентности ребёнка, которая закладывается в дошкольном детстве. Поскольку именно детство является неповторимым периодом в жизни человека, закладывающим характеристики личности будущего гражданина, а вместе с ним – и самый уязвимый возраст. Поэтому важно создавать гармоничные условия для развития детей, особенно в эпоху бурного и непредсказуемого развития технологий, цифровой реальности. Родителям и педагогам важно помнить и учитывать, то что от того, какие ценности ребёнок усвоит в дошкольном детстве, зависит его дальнейшая жизненная позиция, отношение к окружающей его действительности, обществу и самому себе.

Во-вторых, экологическое образование способствует становлению эколого-эстетической компетентности, формирование которой в современном образовании особенно актуально. Разнообразный, удивительный мир природы помогает ребёнку увидеть и почувствовать красоту, гармонию окружающего

мира и выразить свои эмоции, яркие впечатления в художественно-творческой деятельности. Через эту деятельность у ребёнка возрастает понимание ценности природы, уникальность всех живых существ, планеты Земля.

В-третьих, участие детей в посильных природоохранных, эколого-эстетических, познавательных и других мероприятиях (озеленение участка возле детского сада, ухаживание за цветами, поддержка чистоты в придошкольном участке, подкормка птиц зимой и проч.), способствует формированию нравственной позиции и трудолюбия, как основа духовно-нравственного воспитания личности ребенка с раннего дошкольного возраста [7-9].

Итак, стоит рассмотреть феномен экологизации через различные дефиниции данного направления в современном дошкольном образовании.

Так, под экологической культурой И.Д. Зверев понимает наличие у человека определённых знаний и убеждений, готовности к деятельности, а также его практических действий, согласующихся с требованием бережного отношения к природе.

Сензитивным возрастом в формировании экологического образования является младший дошкольный возраст по мнению таких известных психологов и педагогов, как Л.С. Выготского, Б.Т. Лихачева, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Т.С. Комаровой, Г.П. Новиковой и многих других. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что именно в этом возрасте происходит становление произвольных психических процессов, таких как памяти, внимания, мышления, которые способствуют становлению умения видеть, сопоставлять, сравнивать, обобщать, анализировать, классифицировать как теоретические, так и повседневные знания, которые об окружающем мире, природе, обществе и человека, познавать и изучать их взаимосвязь [10; 14].

Средства формирования экологической культуры как части экологического образования различны: общение, трудовая деятельность, игра, художественная литература, искусство, музеи, живопись, архитектура и проч. Но одним из значимых средств формирования экологической культуры является использование различных методов, форм, техник в рамках дополнительного образования детей дошкольного возраста, например, экскурсии, экологические викторины, экологические игры, экологические праздники, опыты и эксперименты, экологические кружки, проектная работа, коллективно-творческая, познавательная, эколого-трудовая деятельность и другие.

На наш взгляд, важно теоретически изучить, осмыслить и практически апробировать накопленный теоретико-методологический и практико-ориентированный опыт реализации экологического образования детей дошкольного возраста, особенно это актуально в условиях цифровых реалий.

Методологической основой развития описанной выше проблематики являются основополагающие труды, направленные на изучение развития экологической компетентности в области философии (Э.В. Гирусов, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, Н.М. Гамзетдинова, А.Д. Урсул); в области психологии (Л.С. Выготский, Л.В. Моисеева, Б.Т. Лихачев, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина); труды в области педагогики (И.В. Гладкая, М.Б. Зацепина, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Н.Ф. Виноградова, Т.С. Комарова, А. А. Плешаков, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, С.М. Глазачев, Л.П. Симонова, И.Т. Суравегина) и проч. [11-13].

Отметим, что важнейший аспект в решении вопроса сохранения природных ресурсов Земли – это разностороннее образование, экологическое воспитание всего населения, основывающееся на научном гуманистическом мировоззрении. Экологическое образование официально признано сегодня как одно из приоритетных направлений совершенствования деятельности развивающихся образовательных систем. Экология в настоящее время является основой формирования нового образа жизни современного человека, особенно в условиях его жизнедеятельности в информационном обществе. Началом формирования экологической направленности личности можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие, эмоциональные впечатления, которые надолго остаются в памяти человека.

Педагоги и психологи отмечают, что первые семь лет в жизни ребёнка – это период его бурного роста и интенсивного развития, около 70 % отношения ко всему окружающему на психологическом уровне формируется в дошкольном детстве, а в течение жизни, оставшееся только – 30 %. На этапе дошкольного детства ребёнок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, те есть у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры, научной картины мира и научного стиля мышления, формируются интегрированные знания о мире, природе, обществе и человеке [15]. Но происходит это только при одном условии: если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Направления экологического образования детей дошкольного возраста предполагает:

- ✓ воспитание гуманного отношения к природе (нравственное воспитание);
- ✓ формирование системы экологических знаний и представлений (интеллектуальное развитие);
- ✓ развитие эстетических чувств (умение видеть и прочувствовать красоту природы, восхищаться ею, желания сохранить её);
- ✓ участие детей в посильной для них деятельности по уходу за растениями и животными, по охране и защите природы [14-16].

Очень эффективно, когда все эти направления интегрируются в одном занятии. Без приближения детей к природе и широкого использования её в воспитательно-образовательной работе современной дошкольной образовательной организации нельзя решать задачи всестороннего развития дошкольников – умственного, интеллектуального, эстетического, нравственного, трудового и физического.

Таким образом, экологическое образование детей дошкольного возраста – весьма актуально в русле современных образовательных трендов и развития личности в эпоху цифровизации развивающегося пространства.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алиева Т. И., Антонова Т. В., Арнаутова Е. П. и др. Истоки: базисная программа развития ребёнка-дошкольника. М. : Карапуз, 2017. 288 с.
2. Андреева Н. Д. Теория и методика обучения экологии. М. : Академия, 2015. 166 с.
3. Артеменко Б. А., Быстрой Е. Б. Теоретико-методологические основы экологического образования детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 9-13.
4. Комарова И. И. Обзор зарубежных исследований по проблеме влияния информационно-коммуникационных технологий на дошкольников за 50 лет // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 50-56.
5. Комарова Т. С. Величайшие педагоги и психологи мира об одарённости и способностях детей // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 10-14.
6. Программа воспитания и обучения в детском саду : монография / Т. С. Комарова [и др.]. М. : Мозаика-Синтез, 2009. 208 с.
7. Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 160 с.
8. Народное искусство – детям : монография / Т. С. Комарова [и др.]. М. : Мозаика-Синтез, 2016. 224 с.
9. Современные информационно-коммуникационные технологии в дошкольной образовательной организации : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Мельников [и др.]. М. : МГОУ, 2015. 138 с.
10. Москвина А. С., Нестеркина О. С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников // Гуманитарное пространство. 2018. Т. 7. № 1. С. 136-141.
11. Москвина А. С., Радомская О. И., Юдушкина О. В. Изобразительное искусство и литературное медиаторство в организации трудового воспитания детей дошкольного и школьного возрастов // Педагогика искусства. 2016. № 3. С. 66-73.
12. Москвина А. С., Лазарев М. А., Москвина А. С. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 199-203.
13. Новикова Г. П. Методологические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2015. № 5. С. 7-13.
14. Плужникова Е. А. Социальное проектирование в современном образовательном пространстве // Развитие молодёжного добровольчества: современное состояние, проблемы и перспективы: матер. конф. Армавир, 2016. С. 20-27.
15. Плужникова Е. А., Керженцева А. В. Формирование научного мировоззрения средствами межпредметной интеграции. Нальчик, 2015. 165 с.
16. Третьяков А. Л. Информационная компетентность как образовательный феномен // Язык и актуальные проблемы образования : матер. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 389-392.
17. Третьяков А. Л. Экологическое образование детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / А. Л. Третьяков [и др.]. М. : ИИУ МГОУ, 2018. 80 с.

УДК-373.2

Светлана Ивановна Семенака

**ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ
В РЕГУЛИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

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

Аннотация. В статье раскрываются научно-педагогические основы общеизвестного метода воспитательного воздействия – наказания; описаны виды наказания и последствия неразумного применения родителями данного метода в воспитании детей.

Ключевые слова: наказание, виды наказания, метод воспитания, дети, родители.

Один из крупнейших отечественных педагогов В.А. Сухомлинский указывал: «От того, как прошло детство, кто повел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш». Всем известна простая истина, что перевоспитывать труднее, чем воспитывать, поэтому что, воспитывая маленького ребенка, родители направляют все свои усилия на формирование у него приемлемого поведения как в семье, так и за ее пределами. Конечный результат же таких усилий не всегда совпадает с ожиданиями родителей. Дети растут, проявляют волю, нарушают запреты, конфликтуют со взрослыми. Поведение непослушных детей раздражает взрослых, и они начинают прибегать к общеизвестному методу воспитательного воздействия – наказанию. Что же включает в себя понятие «наказание»?

Наказание – это средство регулирования отношений, составляющее содержание педагогической ситуации, в которой эти отношения должны быть заметно и быстро изменены [1].

К наказанию родители прибегают как к мере против асоциального поведения, для устранения дурных привычек у детей. Но так ли уж необходимо наказание и можно ли его избежать в воспитании детей? Эта проблема волнует родителей и ученых. Однозначного решения на сегодняшний день этой сложной проблемы нет. Большинство взрослых придерживается мнения о том, что без наказания в воспитании детей не обойтись. Наказания не стимулируют положительную деятельность, но являются важным регулятором поведения людей и, конечно же, детей. По мнению А. Асмолова, наказание – это тормоз, который должен включаться в крайнем случае. Взрослые, применяя наказание, ожидают, как правило, воспитательного эффекта: наказание помогает формировать стойкий характер, укреплять волю, воспитывать чувство ответственности за свои поступки; вызывает желание сопротивляться плохому, преодолевать соблазны; вырабатывает иммунитет против всего плохого.

В каких семьях не удастся добиваться таких результатов? Придерживаясь позиции А. Асмолова, отвечаем: там, где наказывают за провинность, не принимая во внимание мотивы плохого поступка. А.С. Макаренко, Г.П. Медведев, Н.С. Сазонова считают, что наказание как мера воспитания необходимо, но оно должно быть разумным, справедливым и понятным ребенку. «Разумная система наказаний, отмечал известный во всем мире педагог А.С. Макаренко, – не только законна, но и необходима. Она помогает сформироваться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их» [4, с. 399]. Наказание оказывает воспитательное воздействие только тогда, когда оно не превращается в повседневность, когда оно своевременно и соответствует степени вины и тяжести проступка. Не вызывает сомнения справедливость высказывания А.С. Макаренко о том, что «наказание очень трудная вещь; оно требует от воспитателя огромного такта и осторожности».

Венгерский психолог Й. Раншбург, давая оценку наказанию как методу воспитания, отмечает, что без него можно обойтись только в теоретическом плане, то есть на бумаге. В тоже время существуют такие формы наказания, которые не дают воспитательного результата или могут причинить тяжелый ущерб ребенку. Тем самым психолог выступает против применения телесных наказаний [5].

При наказании чувство обиды самое сильное. По своему характеру оно препятствует любому размышлению и увеличивает общую эмоциональную напряженность, поэтому в таком состоянии ребенок не в силах понять смысл наказания. Обида, как правило, вызывает злость, которая способствует разрушению доброжелательного отношения к родителям. Частые родительские наказания могут привести к развитию у ребенка комплекса неполноценности. Страдание вызывает у ребенка чувство жалости к себе и препятствует одновременно осознанию проступка. Воспитывает ребенка не страдание, а чувство стыда, которое испытывает ребенок.

Ссылаясь на исследования Л.Ю. Гордина, С.Ю. Смагиной, Д. Лешли, Д. Фонтана, А. Фромм и других, можно выделить несколько причин, из-за которых применяется наказание:

- ✓ расплата с ребенком за его непослушание в настоящий момент;
- ✓ чтобы ребенок был послушен в будущем;
- ✓ чтобы отвести душу;
- ✓ неустойчивая родительская Я-концепция (неумение контролировать свои эмоции в конфликтных ситуациях);
- ✓ нарушение личного пространства детьми (стремление дать отпор при посягательстве на родительское чувство достоинства);
- ✓ вызов родительской власти, неповиновение требованиям взрослых;
- ✓ мера воспитательного воздействия на совершенный проступок.

Какую бы форму не имело наказание, для него характерны общие свойства:

- Присутствие отрицательных эмоций.
- Осознание ответственности за поступок как наказывающего, так и наказуемого (при унижении это не происходит).

• Выработка умения в дальнейшем «проигрывать» ситуации и избегать поведения, вызвавшего наказание.

Виды наказания, в зависимости от ситуации, личности родителей и педагогов, весьма разнообразны:

- крик, оскорбления, угрозы;
- ограничения свободы, запрет прогулок, ограничение общения со сверстниками, запираение в помещении, изоляция (поставить в угол, посадить за отдельный стол);
- физические наказания;
- объявление бойкота (холодность, недружелюбие, недовольство со стороны взрослого);
- «трудотерапия»;
- высмеивание;
- огульные обвинения;
- лишение удовольствий.

Л.Ю. Гординым предложена собственная классификация видов наказания, главным признаком которой является *способ стимулирования и торможения деятельности детей, способ внесения изменений и их отношения*:

- ✓ Наказания, связанные с изменением в правах детей.
- ✓ Наказания, связанные с изменениями в их обязанностях.
- ✓ Наказания, связанные с моральными санкциями.

Каждая из этих групп включает большое разнообразие форм использования наказания, которые автор подразделяет на следующие:

- а) наказания, осуществляемые по логике «естественных последствий»;
- б) традиционные наказания;
- в) наказания в форме экспромта. Ниже приводятся примеры применения различных видов наказания.

1. Наказание путем назначения дополнительных обязанностей по логике «естественных последствий»: насорили в комнате, группе, классе – убрать. Применяя данный вид наказания, необходимо помнить, что нельзя лишать детей минимально необходимого для их нормального развития: еды, свежего воздуха, постельного белья и т. п. Л.Ю. Гордин считает неоправданным и применение наказания в виде лишения уже обещанного ребенку удовольствия, которое он может воспринять как несправедливое. Отмена или отсрочка обещанного, по мнению автора, может использоваться крайне редко, в таком решении должен принимать участие и сам наказуемый. В этом случае ребенок сможет осознать справедливость наказания.

Метод наказания путем «естественных последствий» как один из простых средств педагогической коррекции может быть эффективным, если связь между поведением ребенка, его отношением к своим обязанностям и той или иной мерой наказания является понятной ребенку, а ее справедливость очевидна.

2. Наказание путем изменения тех или иных прав детей в коллективе, семье: нарушил преднамеренно установленные правила в игре – лишаешься на время участия в ней; без разрешения ушел играть с друзьями – получаешь запрет на общение с друзьями в этот день.

3. Наказания с помощью морального осуждения может быть выражено в форме замечания. Такого рода наказания рассчитаны на высокий уровень сознательности ребенка [1].

Очень часто родители, педагоги используют угрозы в адрес ребенка, надеясь на то, что таким образом добьются послушания. Анализ научно-методической литературы и анкетирования родителей позволяют выделить наиболее употребляемые взрослыми угрозы в адрес детей:

1. «Хочешь получить у меня? Схлопочешь!»
2. «Вот увидишь, пожалеешь ты у меня!»
3. «Если не вымоешь посуду, не пойдешь гулять на улицу»
4. «Я все расскажу папе, когда он придет домой и он тебя накажет».

Воспитание детей, построенное на угрозах, ничему не учит ребенка и лишает его всякой надежды.

Еще большую опасность таит в себе метод высмеивания ребенка: «Просто удивительно, что у тебя есть голова на плечах! Ты же забываешь обо всем!». Высмеивание детей, насмешки больше детей раздражают, чем упрёки, делая поведение детей неуправляемым.

Нельзя наказывать ребенка трудом, использовать «трудотерапию». Например, в качестве наказания ребенка заставляют навести порядок в комнате, подмести во дворе, навести порядок на кухне, помыть посуду и т. д. Использование трудовых поручений в качестве наказания вызывает у ребенка негативное отношение к труду, в то время как любое трудовое поручение должно доставлять ребенку радость и удовлетворение от затраченных усилий.

Среди многочисленных видов наказания особое место занимают телесные, которые используют отдельные родители. Применяя «методику ремня», родители считают ее наиболее действенной формой наказания. По данным опроса, 40 % родителей используют в своей практике воспитания детей физические наказания (шлепки). Телесные наказания, к которым прибегают родители – неверный путь воспитания послушания у детей. Физические наказания способствуют возникновению ряда отрицательных свойств личности человека: лицемерия, лживости, подхалимства, озлобленности. О вреде физических наказаний предупреждал А.С. Макаренко, отмечая, что из забитых и безвольных детей вырастают потом слякотные и никчемные люди либо самодуры, в течение всей своей жизни, мстящие за подавленное детство. Это путь наименьшего сопротивления. Педагоги и психологи считают, что родители применяют физические наказания в тех случаях, когда не могут или не хотят искать мирные пути урегулирования конфликта с ребенком. Применяя физическое наказание, родители, не рассчитав свою силу, могут нанести большой вред здоровью ребенка. Последствием телесных наказаний может быть отождествление ребенком себя агрессором: в сознании закрепляется представление, что быть карающим и агрессивным правильно.

Дисциплине ребенка необходимо обучать поэтому, чем лучше дисциплинирован ребенок, тем меньше требуется наказаний.

Цель наказания – заставить ребенка изменить свое поведение. Добиться позитивных изменений в поведении ребенка с помощью наказания, можно только при условии, когда нежелательное поведение еще не превратилось в привычку и, если само это наказание является для воспитуемого неожиданностью. Если возникает необходимость наказания, то оно должно следовать

за проступком и соответствовать ему. Ребенок чувствителен к справедливости, поэтому взрослые, применяя наказание, должны проявлять гибкость и осторожность. В. Леви и К. Прайор рекомендуют придерживаться следующих правил наказания в отношении детей:

1. Наказание не должно рассматриваться ребенком как произвол или месть со стороны взрослых;

2. Каким бы ни был проступок, наказание не должно унижать ребенка. Если ребенок почувствует несправедливость со стороны взрослого, то наказание может вызвать озлобление;

3. Наказывая, нужно быть спокойным и дать ребенку понять, что это вынужденная и неприятная мера;

4. Наказание не должно вредить ни физическому, ни психическому здоровью. Нельзя оскорблять ребенка и унижать его личность;

5. Прежде чем наказать ребенка, необходимо задать себе вопрос: «Зачем я хочу наказать ребенка? Чего я хочу от него добиться?». Если вместо данного вопроса звучит «за что?», то взрослый подсознательно хочет отомстить ребенку;

6. Если есть сомнение, наказывать или не наказывать, то лучше не наказывать;

7. Наказывая, нельзя лишать ребенка любви, заслуженной похвалы или награды, отнимать подаренных вещей;

8. Лучше не наказывать, чем наказывать запоздало. Запоздалые наказания внушают ребенку прошлое, не дают стать другим;

9. После наказания должно следовать прощение, после чего не следует никогда вспоминать о происшедшем;

10. Ребенок не должен бояться наказания, а должен понимать огорчение взрослого [3].

Анализ литературы и практического опыта воспитания детей дошкольного возраста позволил сделать следующие выводы:

- в отношении наказания как метода воспитания нет единого мнения;
- в случае преднамеренного проступка могут быть применены педагогически оправданные и целесообразные методы наказания с учетом возраста ребенка-дошкольника;

- взрослые должны больше внимания уделить воспитанию у детей дисциплинированности;

- дети не всегда понимают смысл наказания;

- общим недостатком наказания является его возбуждающее действие на чувства; чаще всего наказуемый испытывает чувства унижения, боли, обиды, замешательства или мстительности. Ни одно из этих чувств не вызывает желания изменить свое поведение;

- наказание как метод воспитания детей дошкольного возраста лучше заменить терпением, объяснением, отвлечением.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гордин Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. М. : Педагогика, 1971. 200 с.

2. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / пер. с англ. М. : Педагогика, 1990.
3. Леви В. А. Нестандартный ребенок. СПб. : Питер, 1993.
4. Макаренко А. С. Собрание сочинений. Т. 4. М. : Изд-во «Правда», 1987. 574 с.
5. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности / пер. с венг. М. : Педагогика, 1983.
6. Семенака С. И. Поощрять нельзя наказывать?!.. : блиц-консультации для взрослых по воспитанию современного ребенка. М. : АРКТИ, 2016. 104 с.

УДК-373.2

Елена Ивановна Фоменко

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у детей дошкольного возраста графических навыков как важного составляющего их личностного роста. Данное исследование рассматривает ведущие подходы различных научных школ к формированию навыков разных типов. Предлагаются упражнения, применение которых на развивающих занятиях с детьми в дошкольной образовательной организации показало высокую степень сформированности графических навыков.

Ключевые слова: умение, навык, графический навык, ребенок дошкольного возраста, педагог.

При работе с дошкольниками перед педагогами стоит много задач, но одной из главных, в частности на занятиях, является формирование графических умений и навыков. В традиционном обучении содержание представлено, в основном, предметными знаниями и умениями. Графические (двигательные) умения и навыки не являются целью формирования, им уделяется очень мало внимания.

Исследовались и отдельные компоненты графических способностей: зрительное восприятие, зрительно-двигательная координация, анализ контура фигуры, пространственная ориентация и воображение (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, М.Ю. Кистяковская, П.Ф. Лесгафт, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейбова, Н.Н. Поддъяков и мн. др.).

Формированию графического навыка необходимо уделять внимание на любом занятии в детском саду. В существующей практике такая работа не осуществляется, а если и имеет место, то проводится бессистемно.

Большинство психологов и педагогов считают, что умение – более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения.

Признаком сформированности навыка является качество действия, а не его автоматизация: ведь автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие. Навыки образуются в результате упражнений, т. е. целенаправленных и систематических повторений действий. По мере увеличения количества повторений упражнения изменяются как количественные, так и качественные показатели работы.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Существует 2 подхода к определению понятия «навык».

Представители первого подхода – Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. и др. – считают, что навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

Представители второго подхода – Петровский А.В., Ярошевский М.Г. и др. – навык определяют как действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [46, с. 115].

Выделяют следующие виды навыков: перцептивные, интеллектуальные и двигательные. Перцептивный навык – это автоматизированной чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого предмета. Интеллектуальный навык – автоматизированный приём, способ решения встречавшейся ранее задачи. Двигательный навык – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее. Двигательные навыки включают в себя перцептивные и интеллектуальные навыки и регулируются ими на основе автоматизированного отражения предмета, условий и порядка осуществления актов действия, направленного на преобразование реальных объектов. Различают также навыки исходно автоматизированные, формирующиеся без осознания их компонентов, и навыки вторично автоматизированные, которые формируются с предварительным осознанием компонентов действия и при необходимости легче становятся сознательно контролируемыми, быстрее совершенствуются и перестраиваются. Навыки характеризуются и разной степенью обобщённости: чем шире класс объектов, по отношению к которым навык может быть осуществлён, тем более он обобщён и лабилен [1, с. 215].

Успешность овладения навыком зависит не только от количества повторений, но и от других причин объективного и субъективного характера.

Навык может быть сформирован разными путями с помощью:

- простого показа;
- объяснения;
- сочетания показа и объяснения.

Проблема компонентов графических способностей была рассмотрена в научных трудах, связанных с исследованием художественных способностей и развитием способностей к изобразительной деятельности (в трудах З.М. Богуславской, Н.Н. Волкова, В.И. Киреенко, В.В. Холмовской, Т.С. Комаровой, Е.В. Игнатъева и др.). Очевидно, что способность к изобразительной деятельности имеет много общего с графическими способностями.

Американский педагог-психолог М. Фростиг установила, что для развития графических способностей у детей необходимо формировать 7 основных компонентов [2]:

- ✓ зрительно-двигательная координация;
- ✓ восприятие фигуры на фоне;
- ✓ константность восприятия;
- ✓ положение в пространстве;
- ✓ пространственные отношения;
- ✓ анализ контура предмета;
- ✓ моторный компонент графических способностей (мышечно-двигательная координация).

Упражнения при формировании графических навыков должны носить комплексный характер: включать упражнения на анализ и синтез.

Но все системы упражнений, как и отдельные задания, на формирование графического навыка дошкольников должны соответствовать следующим требованиям.

1. Упражнения должны иметь комплексный характер, содержать задания аналитического и синтетического характера. Аналитические упражнения имеют конкретное условие и рекомендации к выполнению. Синтетические упражнения-рекомендации к выполнению не имеют.

2. Важным требованием к системе заданий является расположение упражнений по принципу «от простого к сложному», который соблюдается практически во всех изложенных системах с учётом специфики конкретных заданий.

3. Должны быть учтены индивидуальные и физиологические особенности учащихся (темп, уровень развития и ведущая рука). У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95 % правшей центр речи расположен в левом полушарии). У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что функциональная асимметрия у левшей менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левшей отмечается менее чёткая специализация в работе полушарий головного мозга.

4. Упражнения в системе должны быть выполнимы.

Ориентировка педагога на успешность каждого ребёнка, заинтересованность в результатах деятельности. Задания предлагаются таким образом, чтобы ребёнок обязательно выполнил их, справился с предложенной задачей, добился успеха. Это чрезвычайно важно, чтобы не травмировать ребёнка, повышать его самооценку, настраивать на победу.

Предлагаемая нами система упражнений включает задания-упражнения, объединённые в блоки:

- Штриховка.
- Обведение.

- Дорисовывание.
- Работа с клеточкой.
- Рисование орнаментов и узоров.
- Графический диктант.

При проведении занятий – графических минуток – педагог даёт упражнения в строгой последовательности системы по 1-2 на урок в зависимости от их сложности и уровня подготовленности группы. *При работе необходимо придерживаться следующих требований по выполнению:*

- словесные инструкции педагога должны быть чёткими, предельно ясно сформулированными и краткими;

- педагогу нельзя повышать голос, ругать ребенка за неправильно выполненное задание: это может вызвать у него чувство неуверенности и тревожности;

- ошибки не исправлять. Педагог лишь указывает на ошибки, предлагая тем самым ребёнку самому решить, как сделать правильно;

- необходимо хвалить ребенка (даже тогда, когда его успехи минимальны);

- следует следить за позой детей;

- следить за тем, чтобы дети не исправляли ошибки, зачёркивая или стирая ластиком, правильно держали карандаш, не обводили линии два раза.

При работе главное – научить детей видеть и фиксировать центр клеточки, её угол и стороны. Особое внимание следует обращать на то, чтобы дети ставили точки, а не рисовали маленькие круги. В речь педагогу необходимо постепенно водить точную научную терминологию: «горизонтальная», «вертикальная», наклон «влево», «вправо».

Графические навыки на занятиях в детском саду есть интеграция составляющих его умений таких как: твердо держать карандаш в руках, уверенно проводить линии на рисунке; фиксировать центр и уголок клеточки; делить сторону клеточки пополам; проводить вертикальные, горизонтальные и наклонные палочки; проводить кривые линии.

Работа над формированием графических навыков должна проводиться регулярно. При правильной организации работы реализация системы заданий позволит не только развить моторику, сформировать графический навык, но и расширить знания о геометрических фигурах; закрепить понятия «вверх», «вниз», «вправо», «влево»; закрепить навыки счёта; развивать мышление, творческое воображение, произвольность поведения.

Выполняя задания, дети не только приобретут нужные графические умения, но и научатся ориентироваться на ограниченной плоскости (строки и клеточки в тетради). Упражнения позволят развить зрительное и слуховое восприятие, произвольность памяти и внимания. Занятия по системе позволят детям стать более усидчивыми, прилежными, самостоятельными. А эти качества необходимы для успешного обучения в школе.

Мы предлагаем систему упражнений, которая, по нашему мнению, поможет сформировать у детей дошкольного возраста графические умения и навыки, необходимые для подготовки руки к обучению письму.

• **Блок «Штриховка».** При выполнении этих заданий у детей формируется умение твердо держать карандаш в руках, уверенно проводить линии

на рисунке, научить детей проводить вертикальные, горизонтальные и наклонные палочки, волнистые линии.

Задание. Заштрихуй фигурки, не выходя за контуры.

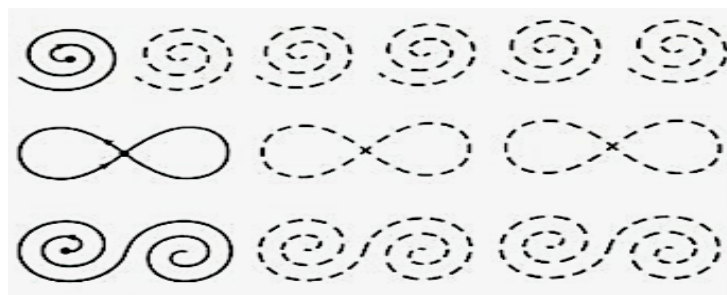


Рис. 1

• **Блок «Обведение».** Правильно организованная работа над заданиями этого блока позволяет научить детей проводить линии по контуру.

Задание. Обведи по точкам (контур) и раскрась.

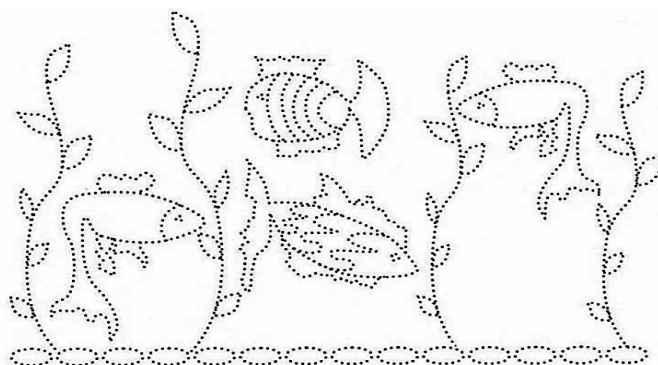


Рис. 2

• **Блок «Дорисовывание».** Правильно организованная работа над заданиями этого блока позволяет научить детей правильно закончить рисовать картинку.

Задание. Дорисуй вторые половинки картинок и раскрась.

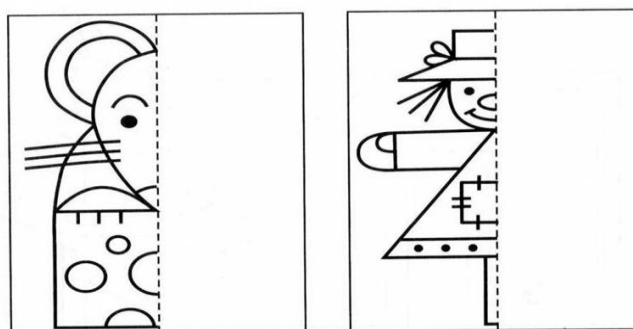


Рис. 3

• **Блок «Работа с клеточкой».** При выполнении этих заданий у детей формируется умение видеть и фиксировать центр клеточки. Задания блока позволят выработать умение фиксировать уголок, центр клетки. Работа над заданиями этого блока позволяет научить детей проводить вертикальные, горизонтальные и наклонные палочки, делить клеточки пополам по горизонтали и вертикали.

• **Блок «Рисование орнаментов и узоров».** Выполнение упражнений из этого блока способствует не только дальнейшему качественному совершенствованию навыка, но и развитию мышления, воображения, пространственного восприятия. Появляется возможность расширить и обогатить знания детей за счёт знакомства с названием и изображением геометрических фигур. Это окажет помощь при изучении тем геометрического содержания на уроках математики. Задание. Продолжи узоры и раскрась:

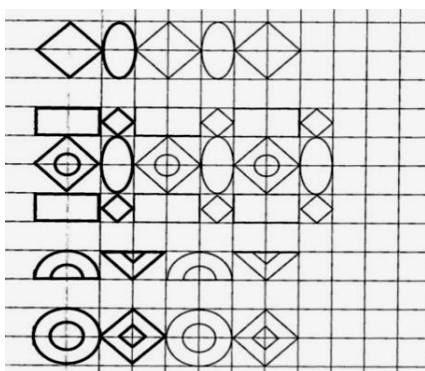


Рис. 4

• **Блок «Графический диктант».** Задания направлены на закрепление и совершенствование графических навыков, формируемых при выполнении заданий всех блоков предлагаемой нами системы, а также умений слушать словесную инструкцию взрослого и выполнять задания в соответствии с ней.

Задание. Черепаха.

→2 ↓4 →1 ↑2 →1 ↑1 →4
↓1 →1 ↓3 ←1 ↓1 ←1 ↑1
←4 ↓1 ←1 ↑1 ←1 ↑3 ←1
↑2

Рис. 5

При выполнении заданий данного блока предложите детям внимательно рассмотреть узор на доске. Ведя указкой по линиям, медленно говорите: «Клеточка вправо, клеточка вверх, клеточка вправо, клеточка вниз, клеточка вправо и т. д.» Потом предложите рассмотреть образец в тетради и спросите: «Можете ли вы продолжить узор сами?» Если ребенок (каждый в отдельности) ответит утвердительно, он начинает работать. Если испытывает затруднения, повторите словесную инструкцию и нарисуйте в его тетради еще два фрагмента узора.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. М. : Академия, 2002. 398 с.
2. Холодняк Л. В. Формирование графических навыков у детей дошкольного возраста // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). Казань : Бук, 2017. С. 56-58. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/1229>.

УДК-37.012:91

**Елена Дмитриевна Христофорова,
Дмитрий Дмитриевич Севергин**

**РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИИ И МЕТОДИКИ ЕЁ ПРЕПОДАВАНИЯ:
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

*ГБПОУ КК «Армавирский машиностроительный техникум»
г. Армавир*

Аннотация. В статье представлен материал об исторических аспектах развития географии в России и современных особенностях методики ее преподавания в учебных заведениях.

Ключевые слова: географическая наука, способы и методы познания географии, исторические аспекты развития географии, специфичные методы, географические компетенции.

География, как одна из древнейших наук, не утратила своей актуальности в современной школе. Давая, благодаря комплексному подходу, целостное представление о человеке, географической картине мира, она способствует формированию географической культуры и социальному самоопределению.

Однако, как любая динамично развивающаяся наука, современная география, претерпевает серьезные изменения не только в содержании и методике предмета, но и характере исследовательской деятельности, использовании новых методов и способов познания окружающего мира.

Этому способствовали ряд серьезных причин: во-первых, в конце 80-х годов XX-го века, содержание географии было сведено к сообщению определенного объема сведений разного плана (численности населения, номенклатуре природных объектов, характеристике отраслей производства с комментированием перспективных экономических планов и т. п.); во-вторых, исчезновение в процессе преподавания географии, практически полностью аналитического подхода; в-третьих, попытка вытеснения географии из школы, превращение ее в субдисциплину в рамках естествознания, и как следствие, снижение ее общественной значимости и авторитета.

Систематическое, часто не обоснованное, повышение научного уровня школьной географии, отразилось, не в лучшую сторону, на качестве воспринимаемого учениками материала, сделало его попросту неинтересным, трудно запоминаемым.

Школа перестала реализовывать огромный потенциал географии как средства интеграции знаний и их синтеза. Произошла утрата культурно-воспитательной роли географии. Эта проблема нашла свое отражение в первой концепции развития школьной географии, разработанной в 1988 г. учеными географами, методистами, преподавателями педагогических вузов.

В этих условиях возникла серьезная необходимость в постановке новых целей, определении новых задач, новых положений методики географии, конкретизированных на примерах традиционного содержания предмета для активного интегрирования в общий современный образовательный процесс.

Еще в 1960 году Н.Н. Баранский, в своей книге «Методика преподавания экономической географии», выдвигал идею о широком привлечении к научно-исследовательской работе наиболее квалифицированных учителей географии.

Анализируя историю развития школьной географии в России, нельзя не отметить, что проблема содержания курса географии и методики его преподавания, актуальна многие десятилетия и даже столетия.

В церковных школах, существовавших на Руси до XVIII в., давали элементарные географические знания, дополненные некоторыми географическими сведениями. Географические источники были разрознены и не имели четкой систематизации, материал сводился в основном к описанию.

Ломка феодальных отношений, зарождение и развитие товарного производства на рубеже XVII-XVIII, требовало наличия грамотных людей, что приводит к возникновению светских школ в России. География, хоть и вводится как самостоятельный учебный предмет, но отсутствие современных, на тот момент, отечественных учебников и низкое качество преподавания, не дают положительного результата.

Первый переводной учебник под названием «География, или Краткое земного круга описание» (1710 г.), был примитивен и содержал краткие сведения о градусной сетке, некоторые статистические сведения, немногие сведения по физической географии. Методическое обеспечение географии отсутствовало полностью. Уровень географической культуры населения остается очень низким.

Первая половина XVIII века в России характеризуется активным развитием географической науки. М.В. Ломоносов, И.К. Кириллов, В.Н. Татищев, П.И. Рычков участвовали в создании базы для развития географии как науки и как школьной дисциплины. Был издан первый русский учебник по географии под названием «Руководство к географии» (1742 г.)

В начале XIX в. начинают уделять серьезное внимание экономико-географическим знаниям. Введенную в школьный курс статистику, можно рассматривать, как зарождение курса экономической географии. По этому курсу был издан учебник К.А. Арсеньева «Начертания статистики Российского государства».

В начале XIX века в Петербурге профессор Е.Ф. Зябловский возглавил, вновь открывшуюся, кафедру географии и статистики, которая помимо научных изысканий занялась подготовкой учителей географии и истории. Разработан и опубликован первый курс по географии России.

Исторические события второй четверти XIX в. (восстание декабристов, годы николаевской реакции) отразились на снижении темпов развития гео-

графии. Причины: уменьшение количества часов преподавания географии, преподавание в основном в младших классах, ликвидация курса статистики, зазубривание ненужной географической номенклатуры, издание серии неудачных учебников, в частности, И. Гейма для младших классов и А. Ободовского – для старших.

Приблизительно, в это же время, с передовыми идеями в области преподавания географии выступает Н.В. Гоголь.

После отмены крепостного права начинается новый этап в развитии школьно географии. В этот период важную роль в развитии методики преподавания географии сыграл К.Д. Ушинский. Он провел серьезный анализ состояния отечественной географии, подробно изучил опыт зарубежных стран, указывая на серьезную проблему отсутствия полноценных отечественных учебников, заложил краеведческий принцип в обучении географии.

Открытие в Московском университете кафедры географии (1884 г.) способствовало реализации многих идей в области преподавания географии. Непосредственный создатель кафедры и долгое время ее бессменный руководитель Д.Н. Анучин, сыграл важную роль как в продвижении географии, ее популяризации в российском обществе, так и подготовке молодых педагогических кадров. В это же время, Русская университетская географическая школа, начался выпуск журнала «Землеведение», в котором стали печатать статьи, не только по географии, но и по методике ее преподавания. Позднее сотрудники журнала стали переводить иностранные методики и книги, выпускать учебные географические пособия.

Важным результатом деятельности кафедры стало издание очень удачных учебников по географии для разных классов. На тот момент они кардинально отличались от ранее изданных школьных учебников, содержательным материалом, прекрасным оформлением, отражением научных достижений того времени и, что наиболее ценно методически обработаны.

Позднее появляются различные методические пособия (руководства) по преподаванию географии, в том числе под редакцией в Петербургской школы географии. Некоторые из них переиздаются и советское время.

События 1917 г. в целом изменили цели и задачи школьного образования, и в частности географии. Результатом стали отсутствие, на долгое время, стройных позиций в системе школьных курсов (до 1921 г.), исключение географии из школьного курса, как отдельного предмета (с 1924 г.), не систематизированные, разорванные географические знания.

С 1927 г. по 1934 г. география хоть и возвращается как отдельный предмет, но представлена как вспомогательный курс.

С принятием постановления в 1934 г. начинается плодотворный период по созданию новых концепций развития школьной географии, учебников, учебных пособий, поиски программ.

Были изданы учебники по всем школьным курсам, которые выдержали десятки переизданий и использовались в школах, практически, до начала 21 века.

Годы распада Советского Союза, становление России, как самостоятельного государства, вновь привели к необходимости пересмотра целей, задач, общих концепций в преподавании школьной географии. Как и ранее, в самые проблемные годы, мы столкнулись с разрозненными подходами в преподавании, отсутствием качественных учебников, методической литера-

туры, методических пособий. В широком круге образовательных дисциплин географии по-прежнему уделяется небольшое место в базовом учебном плане. Это не могло, не отразится на уровне знаний учащихся. Попытка повысить интерес к географическим наукам за счет, проведения всероссийского географического диктанта, под эгидой Русского географического общества, и олимпиад регионального, государственного и международного уровня, не спасают ситуацию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. М., 1990.
2. Душина И. В., Понурова Г. А. Методика преподавания географии. М., 1996.
3. Лобжанидзе А. А. Проблемы современного школьного географического образования // География в школе. 2013. № 3.
4. Савцова Т. М. Почему география непопулярная наука? // География в школе. 2013. № 1.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК-378

*Инна Николаевна Ибрагимова,
Полина Александровна Катаева*

ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

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

Аннотация. Динамика развития современного педагогического вуза характеризуется инновационным характером технологического компонента образовательной деятельности. Традиционная лекционно-семинарская система организации обучения в условиях применения компетентностного подхода значительно модернизируется: появляются новые технологии обучения, являющиеся результатом научной рефлексии задач подготовки педагога нового типа как работника цифровой школы.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, инновация, высшее образование, педагог.

Проблема современного образования, в том числе профессионального, занимает важное место в ряду актуальных педагогических проблем. «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [4]. Задачи, которые стоят перед образованием, разнообразные формы его обретения охватывают всю жизнь человека. Образовательные системы с трудом успевают за стремительным темпом современной жизни, а профессиональные знания зачастую отстают. Мы должны учитывать, что педагогическая подготовка современного учителя должна носить опережающий характер. Необходимо «кардинально пересматривать образовательную программу, акцентировать свое внимание на передаче более глубоких теоретических знаний студентам, а также уделять значительное внимание практике с использованием современных технологий» [1].

Анализ теоретического материала и опыта практической деятельности по проблеме применения образовательных технологий можно представить в следующем виде:

Общую методологию исследования вышеозначенной проблемы представляют:

- философские положения о человеке и культуре как высших ценностях, философские представления о реальном объективно существующем и непрерывно развивающемся мире, влиянии технологической среды на интеллектуально-духовное развитие личности, а также на все сферы деятельности;
- современная теория профессионально-педагогической подготовки, представленная в работах Е.П. Белозерцева, И.Ф. Исаева, Н.Е. Мажара, А.И. Мищенко, Е.Г. Силаевой, В.А. Слостёнина, Е.Н. Шиянова и др.;
- основы построения и использования педагогических технологий (Дж. Аринсон, В.П. Беспалько, Дж.К. Джонс, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Д. Дьюи, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, Т.С. Назарова, Е.С. Полат, Р. Славин др.);
- труды видных учёных о взаимоотношении личности и культуры (Н.А. Бердяев, Н.С. Злобин, Л.В. Лесков, М.М. Пришвин, А.И. Ракитов, В.В. Столин, П.А. Флоренский, В. Франк и др.);
- культурологический подход, рассматривающий культуру как специфический способ человеческой деятельности (А.Н. Леонтьев, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- системный подход и принцип целостности, описанный в работах И.В. Блауберга, Л.И. Новиковой, В.В. Розанова, Э.Г. Юдина и др.;
- различные аспекты культуры педагогической, информационной, технологической как сложного социально-педагогического явления (М.Я. Виленский, Э.А. Гришин, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, М.М. Левина, В.А. Мудрик, В.А. Слостенин, В.Э. Тамарин, Н.Е. Щуркова и др.);
- дидактические особенности технологического образования (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, О.А. Кожина, П.С. Лернер, В.П. Овечкин, М.Б. Павлова, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.);
- положения теории организации и проведения научно-педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Э.Д. Новожилов, А.М. Новиков и др.);
- концепции высшей профессиональной школы как ведущего звена общей системы непрерывного образования (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Б.С. Гершунский, Ю.Н. Кулюткин, В.М. Монахов, В.А. Слостенин, И.Д. Чечель и др.);
- теории деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.); аксиологический, деятельностный и личностный подходы в образовании (А.В. Беляев, М.Н. Берулава, Ю.П. Ветров, И.Ф. Игропуло, Н.П. Клушина, В.П. Памчук, А.В. Непомнящий, П.К. Сергеев, В.К. Шаповалов и др.);
- теории системного подхода (Н.В. Кузьмина, Ю.П. Сокольников, Г.П. Щедровицкий и др.);
- факторы развития инновационной активности и профессионализма в условиях инновационной деятельности (А.А. Арламов, М.С. Бургин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Ю.А. Лобейко, Л.С. Подымова, И.И. Проданов, О.М. Симановская и др.);
- особенности моделирования и проектирования инновационных образовательных систем (О.М. Леонтьева, Т.В. Свитенко, В.Р. Имакаев, С.И. Краснов и др.);

- теоретические положения педагогического проектирования (В.П. Бедерханова, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, А.А. Кирсанов);
- теории и концепции политехнического и технологического образования, профессиональной подготовки (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, В.С. Леднев, Э.Д. Новожилов, В.К. Розов, М.Н. Скаткин и др.);
- концепции развития творческой личности, творческих способностей, творческого мышления (В.И. Андреев, П.Н. Андрианов, Д.Б. Богоявленская, Р.М. Грановская, В.Г. Максимов, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная, И.П. Калощина и др.);
- теории личности и ее формирования в процессе деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и др.);
- теории гуманизации педагогического образования (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

В вузах активно применяются ставшие классическими технологии организации вузовской лекции, самостоятельной работы студентов, включения их в производственный (педагогическая практика) процесс, микропреподавания, проектирования, поэтапного формирования умственных действий и др. Их необходимо насыщать новым содержанием, например: вузовскую лекцию – мультимедийной презентаций, коммуникативные технологии – технологиями педагогических мастерских, мастер-классов и под., как эффективно зарекомендовавших себя в подготовке педагога.

В педагогической литературе встречаются понятия современные образовательные технологии, инновационные технологии. Необходимо внести ясность:

- наиболее полное и точное понятие: «Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определённой отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия» [2, с. 34].

Отличительными признаками современных образовательных технологий являются:

- изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса,
- смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявлению субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно-поисковой, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности.
- «Инновационные технологии – наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения» [3].

Нововведение определяет целенаправленное продуктивное внедрение изменений (новаций) в систему или её структуру, способствующих карди-

нальному совершенствованию и переходу системы из одного состояния в качественно другое. К инновациям (нововведениям) относятся:

- модернизация – направлена на изменение явления в соответствии с современными требованиями путём введения различных усовершенствований структуры и технологии обновляемого процесса;
- модификация – предусматривает видоизменение с целью преобразования обновляемого процесса, результатом которого является образование новых его признаков;
- рационализация – выражается в усовершенствовании всех структур обновляемого процесса.

Виды инноваций: мониторинг, Интернет-тестирование и разнообразные новые информационные (компьютерные) технологии, тьюторское сопровождение, индивидуальные траектории обучения, портфолио, бенчмаркинг, кейс-технология, модульная технология, технология дистанционного обучения и др.

Компьютерные требуют регулярной (практические занятия) подготовки преподавателей и сотрудников, соответствующего оснащения, обновления техники.

Критерии оценки нововведений (инноваций, в частности, инновационных технологий):

- масштаб преобразования вуза: отдельные структуры, например: факультеты, или все звенья системы;
- степень глубины осуществляемого преобразования: по имеющимся в практике аналогиям, например: создание комплекса «школа-вуз»;
- степень новизны по фактору времени, например: введение новых, более современных учебников, методических комплексов, отмена устаревших; прекращение деятельности подструктуры как бесперспективной – «новизна» по фактору времени (по материалам анализа деятельности РГПУ им. А.И. Герцена).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Назайкинская О., Овчинникова Н. 10 трендов будущего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/>.

2. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2010. С. 34.

3. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2016. 432 с. [Электронный ресурс]. URL: ([http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rlittuig.outt:llyl\)turujoo](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rlittuig.outt:llyl)turujoo)).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

УДК-378:37.035.6

**Сергей Николаевич Лукаш,
Кнара Владимировна Эпоева,
Олег Петрович Волков**

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
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 рассматриваются педагогические возможности и формы реализации опережающего образования в процессах формирования эффективного образовательного пространства высшего профессионального педагогического образования. Одной из таких форм выступают образовательно-научно-педагогические комплексы (ОНПК), обеспечивающие единство и тесное взаимодействие учебной, научной и практической работы студентов. В статье анализируется деятельность образовательно-научно-педагогического комплекса «Педагогика казачества», созданного при Армавирском государственном педагогическом университете, в процессе формирования культурно образовательного пространства педагогики казачества.

Ключевые слова: модернизация образования, опережающее образование, культурно образовательное пространство, педагогика казачества, профессиональное педагогическое образование, образовательно-научно-педагогический комплекс.

Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности является одной из исходных целей модернизации российского образования. Современная Россия может удержать и укрепить свою созидательную роль в сохранении и развитии культуры, образования, науки, технологий в глобальном мире только через образованных, воспитанных, творческих выпускников школ и вузов, идентифицирующих себя как людей культуры и нравственности, как граждан, осознающих свою ответственность за будущее страны, обладающих развитыми инновационными способностями. Реализовывать модернизационный ресурс педагогического образования, с учетом его значимости для развития общества, следует в контексте общей социальной технологии развития страны, через образование и воспитание педагогов, обладающих сознанием личной ответственности за судьбу своей Родины, занимающих в личной и общественной жизни позицию человека культуры, моделирующих культурное пространство воспитания в профессиональной сфере деятельности и вовлекающих в него своих учеников. Однако, традиционное педагогическое образование, ориентированное на передачу уже произошедших культурных событий и адаптацию педагогов к ним не способно решать данные цели, что порождает педагогическую проблему, консолидирующуюся в виде противоречий между российской культурно-педагогической традицией, где духовное и нравственное воспитание всегда рас-

сма тривалось как базовая часть образования, и современным уровнем образовательной практики, утрачивающим, в силу ряда причин, одно из своих главных смыслообразующих звеньев – духовно-нравственное воспитание учащихся и студентов [1, с. 8]. Решение этой проблемы, важнейшей для развития российского образования, лежит в плоскости смены существующей методологической парадигмы образования, актуализации онтологического подхода к образованию, нацеленного на воспитание человека, способного к строительству будущего, обладающего необходимой для этого системой ценностей и личностных смыслов, нравственными устоями и творческим потенциалом [1, с. 13].

Потребность в смене существующей парадигмы образования конкретизировалась в социальном заказе отечественному образованию, вызвавшего, в свою очередь, к жизни понятие «опережающее образование», которое стало предметом разработки в теории и практике высшего профессионального образования и основой стратегии модернизации современного педагогического образования [2]. Опережающее образование это феномен, который нацелен на будущее, на подготовку таких специалистов, которые способны к развитию инновационных процессов, готовы к развитию производства, страны, региона.

Целью педагогического образования опережающего типа является достижение такого качества человеческого потенциала, которое обеспечит выход страны и российского общества на передовые рубежи общественного прогресса, подготовку человека – профессионала, укорененного в свою малую родину, способного использовать образование для воспитания патриотов, граждан России, нацеленных на устойчивое развитие государства и общества в современных геополитических и социокультурных условиях.

Основным направлением развития опережающего образования является проектирование, включение в образовательный процесс ряда социально-педагогических факторов, методов и технологий «работы с будущим», среди которых можно выделить основные: содержание профессионально-педагогической подготовки, базирующееся на компетентностном подходе; личностно- и социально-ориентированные технологии обучения и воспитания, нацеленные на воспитание патриота, гражданина, человека культуры; средовой подход, стимулирующий трансформацию образовательной среды в открытое культурно-образовательное пространство вуза; методы моделирования нового культурно-образовательного пространства, включающего в себя новые социокультурные среды.

Важным фактором, обеспечивающим эффективность развития опережающего образования, является, как отмечено выше, социокультурная образовательная вузовская среда. В свою очередь вузовская среда взаимодействует с образовательными, административными, культурными, общественными и др. средами района, города, региона, что способствует выстраиванию модели целостного воспитательного пространства, информационно-технологическая насыщенность которого определяет общую стратегию его развития. В современных социокультурных условиях образовательное пространство насыщено набором культурных, социальных, корпоративных сред-медий, объединение которых приводит к формированию информационно-образовательных пространств. Важной задачей модернизации образования в свете реализации опережающего подхода является поиск эффективных форм педа-

гогического управления структурированными, социализированными образовательными средами-медиями, превращение их в культурно-образовательное пространство, в котором реализуется системный, целостный подход, позволяющий работать со смыслами и ценностями образования. Одной из таких форм могут выступать образовательно-научно-педагогические комплексы (ОНПК), обеспечивающие единство и тесное взаимодействие учебной, научной и практической работы студентов [2].

Деятельность ОНПК по формированию культурно образовательного пространства гипотетически можно представить следующим образом. В образовательно-научно-педагогическом комплексе осваиваются не отдельные элементы и направления, а целостная технология личностно-ориентированного образования, включающая работу с целями и ценностями, личностными смыслами и позициями участников образования, образовательной средой, содержанием, образовательными процессами, средствами обучения и воспитания, критериями оценки качества образования на основе личностно-ориентированного подхода. Это позволяет осуществлять профессионально-педагогическую подготовку студентов в контексте теории и практики личностно-ориентированного образования. В ОНПК могут действовать творческие лаборатории, включающие научных и практических работников, разрабатывающих основы общей технологии личностно-ориентированного образования, программу своей деятельности, проектируя ее результаты. В этой работе участвуют студенты бакалавриата и магистратуры. Теоретическая и опытно-экспериментальная работа подкрепляется деятельностью мастер-классов, руководителями которых являются педагоги, известные своими достижениями в обучении и воспитании детей.

В соответствии с представленной моделью деятельности ОНПК в Армавирском государственном педагогическом университете, на базе факультета технологии, экономики и дизайна, создан образовательно-научно-педагогический комплекс «Педагогика казачества», образовательное пространство которого включает в себя образовательные, административные, культурные, общественные среды, как исторически сложившиеся на территории Краснодарского края и города Армавира (например, кубанское казачество), так и возникшие относительно недавно, в динамично развивающемся социуме юга России (например, «Общество русско-сербской дружбы», «Общество друзей генерала Ратко Младича»). Информационно-технологическая направленность ОНПК «Педагогика казачества», определяющая педагогическую стратегию его развития, формируется в соответствии с запросами педагогической практики региона на подготовку учителей, способных профессионально взаимодействовать в воспитательном пространстве классов казачьей направленности, «казачьих» школ, системе дополнительного образования, реализующих казачий этнокультурный образовательный компонент. В соответствии с педагогической стратегией ОНПК «Педагогика казачества», выделяются основные задачи, связанные с ее реализацией, в число которых входят:

- создание информационно-образовательных пространств на основе структурирования и объединения культурных, социальных, корпоративных сред-медий, раскрывающих воспитательный потенциал культуры казачества;

- педагогическое управление структурированными, социализированными образовательными средами-медиями, превращающее информационно-образовательных пространств в культурно-образовательное пространство;

- мотивационная и аксиологическая наполняемость культурно-образовательных пространств, выражающаяся в работе с целями и ценностями, личностными смыслами и позициями студентов, включенных в деятельность ОНПК;

- стимулирование исследовательского, житнетворческого подхода студентов в деятельности культурно-образовательного пространства ОНПК «Педагогика казачества», в исследованиях педагогических процессов и систем, требующих своего изменения и модернизации;

- приобщение студентов к опыту применения и разработки современных педагогических технологий, позволяющих эффективно работать в культурно-образовательном пространстве казачьей культуры, в целях повышения собственной профессионально-личностной компетентности.

Реализация данных задач способствовало формированию культурно-образовательного пространства, составными частями которого стали следующие уровни – среды, структурированные в деятельности ОНПК «Педагогика казачества».

Университетский уровень – среда. Ее основу составил эксперимент, связанный с подготовкой бакалавров на факультете технологии, экономики и дизайна АГПУ по профилям «Технология», «Безопасность жизнедеятельности», «Технология и безопасность жизнедеятельности». В учебных планах базовая и вариативная часть данных направлений насыщена дисциплинами, связанными с традиционной и современной культурой кубанского казачества. К числу таковых относятся дисциплины: «Этнопедагогика», «История Кубанского казачьего войска», «Основы государственной службы казачества», «Военно-спортивная работа с учащимися классов казачьей направленности», «Воспитательное пространство культурного казачьего сообщества», «Здоровьесберегающие технологии в народной педагогике казачества», «Педагогика казачества», «Ментально-ценностный мир культуры казачества как содержательная основа воспитания» и др. Учебные планы данных профилей подготовки выстроены таким образом, что знакомство с указанными дисциплинами осуществляется в соответствии с принципами усложнения и последовательности изучаемого материала. Так студенты 1–2-х курсов знакомятся с миром казачьей культуры, социально значимыми ценностями культуры казачества, с основными версиями его происхождения, историко-культурным наследием казачества. Для этих целей в учебно-методических комплексах таких дисциплин как «Этнопедагогика», «История Кубанского казачьего войска» акцент делается на формирование у слушателей представлений о возможностях казачьей народной педагогике, актуальности использования отдельных ее элементов в современных воспитательных системах. В начальных курсах бакалавриата студенты знакомятся также с историко-культурной и современной жизнью казачества, посещая с экскурсиями Армавирский и Краснодарский краеведческий музеи, Армавирское казачье общество, Лабинский казачий отдел ККВ, встречаясь с краеведами и участниками современного казачьего движения.

На третьих и четвертых курсах бакалавриата происходит усложнение профессиональной деятельности. В частности, целью изучения дисциплин «Ос-

новы государственной службы казачества», «Военно-спортивная работа с учащимися классов казачьей направленности», «Педагогика казачества», «Воспитательное пространство культурного казачьего сообщества» является развитие профессиональной компетентности студентов, формирование представления будущих педагогов об истоках воспитательных традиций культуры казачества, о системе казачьего образования, их сущности, особенностях и практическом значении, о влиянии народной педагогики казачества на современные образовательные парадигмы, на культуру межэтнических отношений.

Дополняет университетский уровень учебно-методический комплекс по программе курсов подготовки студентов для работы в казачьих классах образовательных учреждений «Педагогика казачества в системе высшего профессионального педагогического образования», рассчитанный на 40 и 72 академических часа. На курсах студенты систематизируют полученные знания, отрабатывают практические умения и навыки в базовых школах при проведении мастер-классов. Итоговой формой контроля уровня компетентности слушателей курсов выступает защита студентами авторских проектов различных вариаций и моделей организации учебно-воспитательного процесса в классах и группах казачьей направленности [3, с. 135-137].

Школьный уровень – среда. В образовательном научно-педагогическом комплексе «Педагогика казачества» активно развивается взаимодействие с двумя базовыми школами, эффективно осваивающими казачий региональный образовательный компонент: МО ШИ № 1 «Казачья» города Армавира и МОБУ СОШ № 28 имени героя России С.Н. Богданченко станицы Вознесенской Лабинского района. Студенты «казачьих» групп ФТЭД АГПУ постоянные участники педагогической практики в данных образовательных учреждениях, где на основе совместной деятельности детей и взрослых, разрабатываются студенческо-ученические образовательные проекты. В качестве основной педагогической технологии совместной деятельности выступает технология социально-культурной анимации, в которой культурное наследие, традиция «оживает» с помощью культурной инсценировки, основанной на социокультурной анимации событий казачьей культуры в реалиях нашего времени, направленной на идентификацию личности с социально-значимыми ценностями и идеалами культуры казачества: патриотизмом, державностью, народовластием, служением Отечеству «не за страх, а за совесть». В базовых школах ОНПК «Педагогика казачества» действуют педагогические лаборатории, возглавляемые признанными в воспитательном пространстве педагогики казачества педагогами. В МО ШИ № 1 «Казачья» города Армавира уже много лет передает свое мастерство студентам, будущим педагогам, опытный наставник и известный знаток казачьей культуры Ольга Алексеевна Пономаренко, чьи уникальные мастер-классы служат возможностью для школьников и студентов погрузиться в мир казачьей культуры, принять ее ценности и смыслы [4].

Социальный уровень – среда. Именно социальное партнерство насыщает научно-педагогический комплекс общественными средами-медиями, определяющими его содержательную и смысловую направленность. В ОНПК «Педагогика казачества» это, прежде всего, разнонаправленное взаимодействие с казачьими обществами, которое выражается в совместных проектах и мероприятиях с Армавирским казачьим обществом, с Лабинским отделом

ККВ. При научно-педагогическом комплексе «Педагогика казачества» действует постоянный практический семинар известных кубанских казаков – краеведов Климушина Игоря Анатольевича и Берендюкова Бориса Николаевича, благодаря которым студенты и школьники классов казачьей направленности знакомятся с особенностями материальной и духовной культуры кубанского казачества.

Важнейшим направлением социально-политического характера в данном средовом уровне выступают плодотворные контакты, которые установились по линии российско-сербской дружбы, участия наших студентов и учащих базовых школ в деятельности межрегионального общественного движения «Общество друзей генерала Ратко Младича». Этому способствует, учрежденное студентами АГПУ и учащимися казачьих классов наших базовых школ, движение в поддержку осужденного по обвинению Гаагского трибунала сербского генерала Ратко Младича, получившее название «Молодежь Кубани в защиту генерала Ратко Младича» [5, с. 157-159]. Плодотворные контакты с сербскими общественными организациями, правозащитниками, писателями, такими как Лиляна Булатович – Медич, Биляна Живкович, совместные визиты сербских и российских молодежных делегаций в Армавир и Республику Сербскую, участие сербской стороны в международных научных конференциях по проблемам педагогики казачества и укрепления русско-сербской дружбы, проводимых в АГПУ, способствовали эффективному решению одной из главных целей научно-педагогического комплекса «Педагогика казачества»: превращение отдельных информационно-образовательных пространств в единое культурнообразовательное пространство, насыщенное ценностями и смыслами казачьей культуры.

Формирование культурно-образовательного пространства в научно педагогическом комплексе «Педагогика казачества» способствовало позитивным экзистенциальным приращениям в профессиональном образе студентов – будущих учителей, призванных работать в воспитательном пространстве педагогики казачества. Контрольные срезы (по специально разработанному тесту) показали, что значительно увеличился уровень мотивации студентов на изучение воспитательного потенциала культуры казачества, знаний о культуре, истории казачества. Экспертное оценивание и тестирование показало также возрастание активной жизненной позиции наших студентов, что позитивно сказалось на уровнях гражданского и интернационального воспитания. Возросли показатели знаниевого, мировоззренческого, деятельностного компонентов патриотического воспитания. Студенты отмечали в своих оценках «желание работать с детьми», «отсутствие боязни перед детьми», «стремление внести свою лепту в воспитание школьников на традициях казачества», стремление «продолжить молодежные контакты с сербской стороной» и т. п.

Формирование культурно-образовательного пространства педагогики казачества в АГПУ продолжается. Экспериментальные исследования будут дорабатываться и уточняться. Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы. Структурирование и объединение на принципах опережающего образования культурных, социальных, корпоративных сред-медий в едином образовательном научно-педагогическом комплексе «Педагогика казачества», способствовало созданию культурно образовательного пространства педагогики казачества, в котором проблемы воспитания гра-

жданина, человека культуры и нравственности, ответственного за судьбу своей Родины, способного к работе с будущим, обладающего необходимым для этого творческим потенциалом, системой ценностей, личностных смыслов, решаются эффективно.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России : Материалы IV Международного педагогического форума. Т. I. Ростов н/Д. : Дон-издат, 2012. 320 с.

2. Бондаревская Е. В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. Образовательный метапроект : монография. Ростов н/Д. : Издательство ЮФУ, 2015. 216 с.

3. Система подготовки учителей для работы в классах казачьей направленности в АГПА // Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа : материалы восьмой Кубанско-Терской научно-практической конференции / Р. А. Галустов [и др.] ; под ред. Н. Н. Великой, С. Н. Лукаша. Армавир : ИП Шурыгин В.Е., 2012. 216 с.

4. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям : монография. 2-е изд., перераб. и доп. Армавир : РИО АГПА, 2014. 344 с.

5. Рязанцева Н. П. Патриотическое воспитание молодежи на примере дружбы и братства русского и сербского народов // Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа : Материалы десятой Кубанско-Терской научно-практической конференции / под ред. С. Н. Лукаша, А. А. Цыбулькиной. Армавир : ИП Шурыгин В.Е., 2016. 234 с.

УДК-378.147.88

***Анна Сергеевна Москвина,
Константин Викторович Шкуропий***

ИННОВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной университет»*

Кафедра педагогики

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. Представлены результаты изучения опыта организации учебной практики будущих бакалавров педагогического образования. Изучены возможности учебной практики в аспекте формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» в условиях обучения в вузе, избравшего инновационную модель развития. Освещены взгляды современных виднейших учёных-педагогов и психологов на феномен учебной практики будущих бакалавров педагогического образования в

контексте образовательной среды образовательной организации высшего образования педагогической направленности.

Ключевые слова: учебная практика, образовательная среда, бакалавр педагогического образования, модернизация, миссия, возможности, профессиональное развитие.

В последние годы система высшего образования в России значительно обновилась, причем процессы, происходящие в ней, носят как положительную, так и отрицательную векторные направленности. Трехступенчатая модель высшего образования в нашей стране сочетает элементы традиционной, складывающейся в 18-20 вв. модели и заимствованные после присоединения к Болонскому процессу черты двухступенчатой т. н. «англо-саксонской университетской модели».

Анализ документов, регламентирующих образовательную деятельность на европейском континенте, показывает, что Болонский процесс способствует единению Европы в области высшего образования и направлен на решение ряда следующих задач:

- создание европейской зоны высшего образования, способствующей развитию трудовой мобильности граждан с вероятностью трудоустройства;
- повышение мирового престижа европейской высшей школы и расширение доступа к ней;
- развитие и укрепление интеллектуального, социально-культурного и научно-технического потенциала европейского сообщества;
- обеспечение высокой конкурентоспособности европейской системы образования с другими мировыми системами в соперничестве за студентов, финансовую прибыль и влияние;
- достижение большей сочетаемости и непротиворечивости различных национальных систем высшего образования;
- расширение академической мобильности студентов и преподавателей;
- повышение качества высшего образования;
- приумножение статуса университетов в формировании и развитии европейских культурных ценностей, в рамках которых высшие учебные заведения предстают как выразители европейского сознания;
- принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования с унифицированными для всей Европы приложениями к дипломам;
- формирование единого и конкурентоспособного рынка труда высшей квалификации в Европе [1].

Необходимо подчеркнуть, что главные принципы Болонской декларации в аспекте реформирования высшего образования в Российской Федерации сводятся к нескольким ключевым основаниям:

- внедрение трехуровневого высшего образования (бакалавриат и магистратура плюс аспирантура, статус которой вызывает много вопросов и замечаний со стороны академического сообщества);
- введение системы зачетных единиц (ECTS) для количественной оценки получаемого высшего образования и пр.

Модернизация высшего образования в качестве прочной основы реализации национальных интересов современной Российской Федерации предполагает решение трех важных задач:

- приведение государственной образовательной политики в соответствие с приоритетами ее национальных интересов и обеспечение национальной безопасности;

- осуществление эффективной модернизации российского высшего образования, повышение его привлекательности и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг;

- проведение результативной государственной образовательной политики России, позволяющей обеспечить формирование высшей школы, способной стать действенным фактором в социально-экономическом развитии Российского государства [2].

Обозначенные выше аспекты требуют совершенствования учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах, в том числе практики как важной формы практической и профессиональной подготовки педагогов для нужд цифровой экономики.

Практика как эффективная форма обучения студентов призвана обеспечить формирование профессионально-педагогических умений и навыков в проведении образовательной деятельности с обучающимися всех уровней образования.

Система учебной практики студентов в условиях многоуровневой подготовки педагогических кадров нацелена на становление у будущих педагогов навыков, умений, профессиональных способностей, которые дадут возможность им в будущем успешно осуществлять учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях.

В ходе проведения учебной практики студентов мы убедились в том, что сколько бы методист по предмету, педагоги и психологи ни стремились создать согласованные программы теоретической и практической подготовки студентов, им трудно решить проблему полного и безупречного их согласования. О рассогласовании в этих видах подготовки студентов свидетельствуют данные, полученные в работах О.Н. Акинъшиной, И.В. Гладкой, М.Б. Зацепиной, А.С. Москвиной, Т.С. Комаровой, Н.В. Коротковой, Н.В. Карпуниной, Т.А. Кузьминой, Г.П. Новиковой, Е.А. Польшинской и др.

Наши совместные исследования показали, что самооценки студентов и оценки методистов, касающиеся подготовленности по методике преподавания предмета, внеклассной работе по предмету и особенно классного руководства, ниже, чем самооценки и оценки по теории преподаваемого предмета, теории педагогики и психологии. Правда, и оценки даются по разным основаниям. Если студент не допускает на занятиях ошибок в содержании учебного материала по своему предмету, то уровень его подготовленности по теории этого предмета считают высоким. Если же он недостаточно умело решает задачи обучения и воспитания, не умеет эффективно провести внеклассное мероприятие, то считают, что он слабо подготовлен по педагогике, психологии, методике преподавания предмета.

В первом случае оцениваются знания на уровне их воспроизведения, во втором – на уровне практического их применения. Рассогласование между практикой и теоретической подготовкой студентов отрицательно сказывается на психических состояниях последних. Как правило, психические состояния оказывают существенное влияние на эффективность прохождения педагогической практики в экстремальных условиях. Анализ практики студен-

тов показал, что современный педагог должен не только обладать профессиональными компетенциями, знать основы педагогики и психологии, но, в первую очередь, иметь сформированные умения и навыки профессионально-педагогической деятельности: знать психолого-педагогические особенности обучающихся определенного возраста, ставить и осуществлять несложный педагогический эксперимент, строить свой индивидуальный процесс обучения и воспитания, отражать архитектуру образовательного процесса в русле современной педагогики и дидактики.

Следовательно, основная цель учебной практики состоит в том, чтобы научить студентов организовать учебно-воспитательный процесс на основе законов и требований научной теории. Качественные особенности формируемых педагогических умений и способностей зависят, в первую очередь, от того, в какой мере практика студента опирается на сознательное использование им научных знаний по философии, педагогике, психологии, анатомии и физиологии, методике и пр. Эмпирически формируемые навыки и умения (на одних лишь образцах, на простом подражании и на бездумном следовании шаблонам) отличаются косностью и тормозят развитие творческих способностей.

Теоретической базой подготовки студентов к учебной практике является обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса вуза, воспитание в личности студента креативности, повышение его мотивации к познанию и приобретению педагогического опыта, к самосовершенствованию. Практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую:

✓ адаптационная функция практически проявляется в том, что студент знакомится с разными видами учебно-воспитательных организаций и организацией работы в них, привыкает к ритму педагогического процесса, к взаимодействию с детьми, ориентируется в системе горизонтальных и вертикальных связей и отношений образовательных организаций. Будущий педагог начинает реально представлять себе все радости и трудности педагогической деятельности;

✓ обучающая функция учебной практики состоит в реализации полученных теоретических знаний в конкретной деятельности. Происходит процесс выработки основных педагогических компетентностей, формирование педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего педагога;

✓ воспитывающая функция учебной практики состоит в формировании мотивации к будущей профессиональной деятельности, становлении педагогической культуры, формировании профессиональной «Я-концепции» и стиля педагогической деятельности;

✓ развивающая функция учебной практики реализуется в формировании и развитии педагогических способностей студента и выработке у него компенсаторных умений в случае слабой развитости педагогических способностей. Студент совершенствуется и в личностном, и в профессиональном планах: он учится мыслить и действовать как педагог;

✓ рефлексивная функция учебной практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятель-

ности, проанализировать и оценить свои личностные и профессиональные качества как будущего педагога, свою успешность или неуспешность.

Совершенствование подготовки бакалавра педагогического образования во многом сдерживается недостаточным уровнем разработанности ряда важнейших вопросов, связанных с организацией и прохождением студентами практики. Это отчасти подтверждается изучением вузовской системы многоуровневой подготовки бакалавра и магистра педагогического образования, а также специалиста высшей квалификации. Преподаватели далеко не всегда проводят целенаправленный анализ деятельности студентов на практике, ее этапов, противоречий, возникающих на каждом этапе, не могут решить проблему, не могут обосновать совокупность условий, способствующих разрешению противоречий, построить такие модели содержания образования, которые обеспечивали бы эффективность прохождения практики. Возникают трудности при согласовании целей и задач изучения комплекса дисциплин с целями и задачами более высокого порядка, например, подготовки студентов к творческой профессиональной деятельности, формирования у них такого типа профессионального мышления, который дал бы им возможность самостоятельно обновлять знания, повышать квалификацию на практике, критически мыслить и находить новые оригинальные способы решения педагогических задач. При этом лишь немногие преподаватели видят возможность повышения качества профессиональной подготовки во время практики в образовательной организации на единых, общих для всех учебных дисциплин, дидактических основах управления учебной деятельностью студентов.

Отмеченные недостатки педагогической теории и образовательной практики порождают противоречие, которое определяет направление нашего исследования: с одной стороны, между возросшей потребностью в создании концепции, определении содержания практики при многоуровневой подготовке бакалавра и магистра педагогического образования, в совершенствовании качества организации и проведения ее, а с другой стороны – недостаточной разработанностью ее организационных и содержательных аспектов, ориентированных на опережающую подготовку к педагогической деятельности в условиях динамично развивающейся системы многоуровневой подготовки педагогических кадров, на преодоление профессионального функционализма, традиционно сложившегося и все еще имеющего место в педагогической практике вузов.

Решению обозначенной проблемы способствуют имеющиеся психолого-педагогические подходы. Так, идеи об опережающей способности личности к системной постановке проблем в контексте конкретных событий, происходящих на практике, помогают охарактеризовать продуктивный процесс познания и профессиональное развитие личности в их единстве (Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, С.А. Рубинштейн и др.); идеи системно-динамического подхода к профессиональному становлению личности в процессе деятельности позволяют видеть содержательные характеристики целеполагания, мотивации, личностных отношений к практике (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.Н. Леонтьев, А.И. Щербаков); научно-технологический подход к управлению профессиональной подготовкой обеспечивает успешное поэтапное конструирование про-

цесса прохождения практики в контексте профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий, А.И. Щербаков, И.П. Раченко и др.) [4-6].

Таким образом, учебная практика в условиях реализации компетентностной модели подготовки педагога современной школы как педагогический феномен требует системного осмысления всеми участниками образовательных отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Педагогическая практика в подготовке бакалавров педагогического образования в контексте ФГОС: взгляд на проблему / Т. А. Бахор [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14431> (дата обращения: 05.01.2019).

2. Вильданова А. Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. Новосибирск, 2012. С. 14-19.

3. Гладкая И. В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 94-102.

4. Гладкая И. В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «Педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2012. № 70. С. 7-10.

5. Современные информационно-коммуникационные технологии в дошкольной образовательной организации : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Мельников [и др.]. М. : МГОУ, 2015. 138 с.

6. Москвина А. С., Нестеркина О. С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников // Гуманитарное пространство. 2018. Т. 7. № 1. С. 136-141.

7. Москвина А. С., Радомская О. И., Юдушкина О. В. Изобразительное искусство и литературное медиаторство в организации трудового воспитания детей дошкольного и школьного возрастов // Педагогика искусства. 2016. № 3. С. 66-73.

8. Москвина А. С., Курбатова Н. В., Лазарев М. А. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 199-203.

9. Новикова Г. П. Методологические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях // Педагогическое образование и наука. 2015. № 5. С. 7-13.

10. Плужникова Е. А. Социальное проектирование в современном образовательном пространстве // Развитие молодежного добровольчества: современное состояние, проблемы и перспективы : матер. конф. Армавир, 2016. С. 20-27.

11. Третьяков А. Л. Информационная компетентность как образовательный феномен // Язык и актуальные проблемы образования : матер. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 389-392.

12. Третьяков А. Л. Организационно-методические аспекты правового просвещения в условиях библиотеки современной образовательной организации : монография. СПб. : СЗИУ РАНХиГС, 2017. 228 с.

УДК-378.126

Людмила Николаевна Хлудова

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОГО БРЕНДА
КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра всеобщей и отечественной истории*

Аннотация. В статье рассматривается проблематика формирования личного бренда учителя в процессе его профессионального становления. Раскрываются специфика понятия «бренда» в деятельности педагога, значение брендинга для повышения конкурентоспособности педагога. Обозначаются основные этапы построения бренда учителя: формирование профессиональных и личностных качеств, определение ниши своей педагогической деятельности, позиционирование себя на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: профессиональное становление, личный бренд, теория архетипов, конкурентоспособный педагог, рынок образовательных услуг.

В современной образовательной среде педагогического вуза немаловажное значение уделяется проектно-исследовательской деятельности. Опыт многих лет показывает, что студенты, не вовлеченные в проектно-исследовательскую деятельность, посещавшие образовательные события без осмысленного отношения к происходящему, не умеют прогнозировать, строить траекторию собственного развития, у них не сформированы навыки самообразования. Обучаясь 4-6 лет, они не задумываясь, тратят время, энергию и силы на все что угодно, только не на повышение собственной эффективности, продвижение себя и своей индивидуальной траектории профстановления. Под профессиональным становлением мы понимаем формирование личности педагога как субъекта, обладающего набором как hard-skills (профессиональных компетенций) так и динамично меняющихся soft-skills («личных качеств»), необходимых для повышения уровня персональной профессиональной эффективности. По мнению Э.Ф. Зеера, «основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала» [1].

Любимая профессия – это не просто способ самореализации, но и, безусловно, источник дохода. На рынке образовательных услуг сегодня существует огромная конкуренция, что заставляет педагогов обращаться к опыту продаж на других рынках. Профессиональная успешность во многом определяется качеством услуги, которую предоставляет учитель сегодня. И если мы хотим, чтобы наша профессия не только давала в жизни определенную стабильность и возможность творчества, а еще и приносила карьерный рост и хороший доход, стоит задуматься о таком понятии, как личный бренд. Тема создание личного бренда находится в поле зрения зарубежных и отечественных специалистов-маркетологов, бизнес-тренеров и психологов не пер-

вый год [2]. Личный бренд учителя – что это такое, зачем он нужен и можно ли без него обойтись?

Бренд – это имя товара или услуги, окруженное устойчивыми ассоциациями в сознании потенциальных клиентов. Эти ассоциации формируют ожидания и управляют ими, оправдывая и создавая стоимость брендированного продукта. Иначе говоря, бренд – это обещание ценности, которую покупатель получит за выбор предложения, которое обладает значимым и узнаваемым набором атрибутов. В современном мире брендами является почти все. Брендами являются целые страны, существуют бренды-одежды, бренды-развлечения, бренды – культурно-исторические объекты, брендированные элементы образа жизни, и многое другое.

Персональный бренд – «must have» сегодня для любого успешного человека, выступает внешним подтверждением индивидуальности и компетентности, исключительности субъекта в определенной сфере социальной деятельности. С его помощью можно не только выделиться среди конкурентов, но и значительно повысить собственную востребованность как специалиста, расширить целевую аудиторию, а также увеличить доход от работы. Бренд позволяет сформировать яркий, узнаваемый образ, с помощью которого легко достичь коммерческих целей. Бренд учителя имеет те же функции для него: повышение капитализации на рынке специалистов; уважение детей, родителей, коллег; баланс между внутренним и внешним миром; эффективное структурирование деятельности; источник дополнительного дохода; сохранение личной энергии; определение ядра личности. Под брендом в педагогической среде мы понимаем профессионала, который олицетворяет значительные нематериальные ценности, важные для определенной категории людей – учащихся, их родителей, работодателей. Профессионалы создают себе за время своей работы известное имя, которое идет впереди них как знамя. Далеко не всегда это приходит только с опытом. Победителем конкурса «Учитель года-2016» стал выпускник Армавирского государственного педагогического университета (в то время академии), учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 7 им. Г.К. Жукова 26-летний Александр Шагалов. 40 минут его уроков пролетают, по мнению школьников, в одно мгновение, и, несмотря на молодость, сомнений в его профессионализме не возникает! Имя, созданное человеком в первую половину жизни, потом работает на него. Персональный брендинг – это возможность сознательного влияния на собственные жизненные установки. Создание бренда – это рациональная деятельность, план которой четко продумывается и просчитывается.

Но чтобы достичь успеха в этой деятельности, развиваться, получать новый опыт и профессионально расти, важно соблюсти ряд условий. Человек должен иметь представление о целях своего развития и конкретный план развития. Должен быть готов выйти из «зоны комфорта» и пробовать не только то, что хорошо получается, но и что-то новое, сопряженное с возможными трудностями и риском. Нужно уметь анализировать последствия своих действий, брать ответственность за себя и свое развитие, не перекладывать ее на других. Потребуется также постоянная обратная связь об успешности действий от коллег, руководителей или экспертов.

Процесс создания собственного бренда в педагогической, как и в любой профессии, состоит из нескольких этапов. Первый шаг – создание основы,

базы, фундамента, на котором будет выстраивать образ. Это ваши качества и навыки, *hard-skills* и *soft-skills*. Это формирование репутации. Репутацию создать сложно, если человек один раз не выполнил обещание, вера в его бренд будет легко потеряна, иногда навсегда. Чем прочнее вера в репутацию, тем легче продвигать свой продукт. На этом этапе важным для человека является определение себя, своих сильных сторон, своих лучших качеств. Стоит разобраться со своими преимуществами, определить свои уникальные таланты, навыки, умения. Конкурентоспособный педагог – это такой педагог, который обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг, у кого стремятся учиться, кто выдерживает конкурс, обладает высоким желанием самореализоваться в жизни, профессионализмом. При этом в понятие «профессионализм» включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, в который входят система его профессиональных ценностей, его убеждения, установки. У взрослого человека в ходе развития два процесса, два начала – социализация и профессионализация – то гармонично сближаются, то вступают в противоречие, то расходятся по разным векторам развития. Наиболее гармоничным, оптимальным является вариант, когда «профессиональное» вписывается в «личностное» как одна из его составляющих.

Бренд, безусловно, отражает личность своего создателя, его внутренние ценности и правила, опирается в основе своей на сильные стороны учителя (педагогическая интуиция, профессиональная гибкость, опережающее мышление, стрессоустойчивость, высокая рефлексивность, этичность, деликатность, честность, порядочность, лояльность, справедливость, ответственность, инициативность, способность к решению профессиональных задач разного уровня сложности и направленности и др.). Бренд, отражающий настоящие ценности педагога, создает прозрачную коммуникацию между ним и целевой аудиторией, будь то класс или отдельные ученики. Как правило, чем сильнее и реалистичнее бренд, тем меньше возникает конфликтов, трений и разногласий в общении. Чем более личный бренд учителя достоверен, тем больше вероятности, что с ним окажется коллектив, с которым есть доверие и взаимопонимание [4].

Маркетологи давно и успешно применяют при разработке брендов теорию архетипов, основателем которой был Карл Юнг, в рамках учения о коллективном бессознательном. В образах (архетипах) Юнг видел источник общечеловеческой символики, в том числе мифов и сновидений. Универсальные образы или символы, содержащиеся в коллективном бессознательном, предрасполагают индивидуума испытывать определенные чувства и мыслить определенным образом относительно объекта или ситуации. Существует множество систем архетипов, одной из наиболее популярных является система М. Марка и К. Пирсона, описанная в их книге «Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов» [3]. Изучение теории архетипов поможет начинающим педагогам определить свои сильные и слабые стороны, а главное, подскажет, в каком направлении развиваться, поможет построить стратегию создания бренда, с опорой на свою оригинальность. Кроме того эта теория поможет подобрать свой подход к каждому ученику с учетом его личностных особенностей.

Вторым важным шагом в построении бренда является определение ниши педагогической деятельности (школа, вуз, частный бизнес или что-то другое, что можно совмещать). Сейчас очень редко человек привязан только к одному месту работы, его деятельность отличается разноплановостью, работу в школе можно совмещать с дополнительной занятостью в других сферах. Эта ниша может быть широкой и узкой, насыщенной, общепризнанной и новой, еще неизвестной никому, вы можете занять существующую нишу и подвинуть лидеров, или изобрести свою уникальную и быть в ней первым. Изобретение, скорее, будет носить косметический характер, чем открытие чего-то радикально нового, но умение «подать» идею стоит часто больше самой идеи.

Следующим важным шагом при построении бренда является изучение рынка, в нашем случае, это рынок образовательных услуг. Мы можем говорить о богатейшем опыте отечественной и зарубежной педагогики, который дает ответы для решения практически любых педагогических задач. Авторские методики и проверенные временем подходы, личные коллекции материалов и результаты коллективных обсуждений. Современное цифровое пространство предоставляет массу возможностей для накопления информации, но задачей педагога остается ее трансформация и реализация в ходе собственной педагогической практики. Важно отказаться от слепого копирования, подчеркнуть свою индивидуальность и не останавливаться на достигнутом. Если раньше достаточно было закончить одно-два образования и этих знаний хватало на трудовую жизнь человека, так как «прогресс» в среднем происходил каждые 35-45 лет, то сейчас «прогресс» происходит каждые 2-3 года. Мы видим, что дети развиваются вместе с прогрессом быстрее взрослых, осваивая все новые и новые технологии. Настоящий профессионал никогда не останавливается в развитии, растет и совершенствуется, осваивая новые для себя виды деятельности.

Следующим шагом в построении бренда будет позиционирование себя в выбранной вами нише как уникального поставщика уникальных и необходимых услуг. Педагог заявляет о себе через тиражирование, публикации, выступления на конференциях, участие в интернет-форумах, ведение личных блогов. Можно создать свой собственный интернет-сайт и обеспечить свое постоянное присутствие в Интернете, расширять круг профессиональных контактов и искать единомышленников.

Учителю также необходима практика публичных выступлений, это есть необходимая часть процесса становления личности, лидера. Поэтому участие в семинарах и конференциях крайне важно уже начинать со студенческой скамьи.

Все перечисленные выше шаги не дадут моментального эффекта, важен фактор времени, зато, когда педагог достигает определенного момента, его имя и статус профессионала начинают приносить заметную отдачу – большую, чем те мероприятия, что описаны выше. Также стоит помнить, что статус профи – это не навсегда, его необходимо поддерживать, не отставая от перемен в окружающем мире. Это не просто, но когда у человека есть оптимистичная значительная цель в жизни, многие трудности преодолеваются значительно легче.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Академия, 2013.
2. Кононова Е. Личный бренд с нуля. Как заполучить признание, популярность, славу, когда ты ничего не знаешь о персональном PR. М.: АСТ, 2017.
3. Марк М., Пирсон К. Создание бренда с помощью архетипов / Пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. СПб. : Питер, 2005.
4. Рогачева О. Ю. Персональный брендинг и личное лидерство педагога // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сборник материалов V Международной научно-практической конференции / под. ред. О. Н. Широкова. Чебоксары, 2015.

УДК-378.016:373.3

Эмма Васильевна Хомякова

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной университет»
Кафедра педагогики
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 24 г. Мытищи*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде. Раскрыта актуальность проблематики. Исследован феномен в русле действующего образовательного ландшафта.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, будущие учителя начальных классов, теоретический дискурс, инновация, профессиональная готовность.

В отечественной и зарубежной теории и практике педагогического образования имеется ряд исследований, которые раскрывают специфику профессиональной подготовки и формирования личности будущего учителя начальных классов.

Общетеоретический подход и особенности организации профессиональной подготовки учителя представлены в трудах Н.И. Болдырева, Ф.Н. Гоновина, В.С. Ильина, И.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Н.Д. Левитова, А.И. Пискунова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. [1-2].

В контексте общепедагогических умений данную проблему анализировали исследователи О.А. Абдуллина и О.А. Морозова, опираясь на труды В.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Т. Ковалева, В.А. Крутецкого, Е.И. Миларана. А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Е.М. Теплова, изложившие теоретические основы формирования разнообразных умений педагогов, раскрыв характеристику их структуры.

Выполнены исследования А.И. Антиповой, Г.А. Арутюновой, Н.Ф. Белокур, М.И. Волошиной, Н.И. Вьюновой, Р.А. Ереминой, С.М. Корниенко, Н.Ю. Крутогорской, А.Б. Серых, О.Н. Соловьевой, Н.А. Томина, Н.Я. Яковлевой и др., раскрывающие логику и закономерности подготовки будущих педагогов по различным направлениям профессиональной деятельности в школе [3-5].

Особую актуальность для нашего исследования представляют работы ученых, посвященные формированию готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности. Это, прежде всего, труды И.Н. Андреевой, Э.З. Бабаева, С.А. Завражина, И.Ф. Исаева, Н.Ю. Крутогорской, Н.А. Матвеевой, А.И. Мищенко, Н.Е. Можара, Е.И. Ромашковой, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др. Это целое научное направление, которое исследует различные аспекты единой проблемы подготовки учителя.

Многие авторы рассматривают профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов как формирование профессиональных качеств и готовность к различным видам деятельности, а также как процесс, имеющий специфические особенности и закономерности.

Обзор словарных определений позволяет заключить, что термин «подготовка» обогащает понятие «готовность», указывая на то, что подготовка к профессии есть не что иное, как формирование готовности к ней, а система установок на труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, общая готовность к труду является психическим результатом профессиональной подготовки.

Мы под «профессиональной подготовкой» понимаем динамичный процесс, конечной целью которого выступает формирование профессионального качества, каким является «готовность» и ее закономерности, включающие:

1. Обусловленность системы общепедагогической готовности потребностям социально-педагогического и духовного развития общества, задачам в области формирования личности.

2. Соответствие содержания, форм и методов общепедагогической подготовки уровню развития педагогической науки и практики, характеру и содержанию педагогического труда.

3. Воспитание и развитие будущих педагогов в процессе общепедагогической подготовки.

4. Взаимосвязь целей, функций, содержания и методов общепедагогической готовности студентов педвузов.

5. Зависимость качества общепедагогических знаний, умений и навыков от характера, содержания, форм и методов организации учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной практической деятельности студентов.

6. Зависимость содержания и методов общепедагогической готовности от индивидуальных способностей студентов. Учитывая важную роль различных показателей, условий и элементов, характеризующих процесс подготовки к деятельности, следует в первую очередь уделить особое внимание вопросам однозначного, единообразного определения понятия профессиональной готовности как педагогической категории [6-8].

Проведенный анализ понятия профессиональной готовности показал, что оно отождествляется с профессиональной подготовкой. Нам близка данная точка зрения. Профессиональная подготовка выступает в качестве пер-

спективной цели и планируемого результата, где важным условием успешной реализации любой личности является профессиональная готовность. Данное условие подчеркивает специфику готовности и ее диалектический характер не только как качества и как состояния, а как целостно завершеного динамического процесса.

Несмотря на имеющиеся разночтения в интерпретации феномена «готовность» и ее структуре в исследованиях, необходимо подчеркнуть, что практически во всех работах она рассматривается как необходимое условие успешного выполнения деятельности.

Так В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов готовность рассматривают как:

- активное состояние личности, вызывающее деятельность;
- следствие деятельности;
- качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи;
- предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности;
- форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [9].

Т.И. Шалавина, понимает ее как индивидуализированное отражение действительности, которое разворачивается ее деятельность и организуется общение. Т.И. Шалавина рассматривает готовность как интегративное профессионально значимое свойство личности. Данное свойство личности включает совокупность профессиональных знаний, практических умений и навыков, опыт личности, личностные профессионально значимые качества.

Вслед за Е.В. Шипиловой готовность к профессиональной деятельности будущих педагогов можно рассматривать как динамичное явление. По мнению автора, формируясь в процессе обучения в вузе, готовность определяется внутренним балансом между ее компонентами и обеспечивает продуктивное решение учебных и профессиональных задач разной сложности и содержания (от репродуктивных до эвристических).

Говоря о готовности к профессиональной деятельности, М.А. Морозова подчеркивает значимость психологической готовности. По мнению автора, личностная готовность является необходимым условием успешной профессиональной самореализации молодого специалиста-педагога, одним из условий успешной профессиональной педагогической деятельности.

О.Е. Курлыгина, рассматривая проблему готовности будущего учителя начальных классов к осуществлению профессиональной деятельности, отмечает:

1. Во-первых, готовность – это значимое качество и устойчивая интегрированная характеристика личности. Готовность является необходимой предпосылкой успеха и эффективной деятельности человека, при этом эффективность рассматривается как успешное достижение цели при наиболее рациональном использовании сил и средств.

2. Во-вторых, структура устойчивой готовности предполагает наличие:
- положительного отношения к профессиональной деятельности;
- адекватных требованиям профессиональной деятельности черт характера, темперамента, способности, мотивации, а также необходимых знаний, умений;

- устойчивых профессионально важных особенностей восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов [10].

3. В-третьих, продолжает О.Е. Курлыгина, готовность к профессиональной деятельности может быть представлена как мотивированная способность человека решать профессиональные задачи в процессе взаимодействия со своим социальным окружением.

В.А. Слостенко и И.Ф. Исаев говорят о теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности, при этом авторы раскрывают структуру профессиональной компетентности педагога через его педагогические умения:

- умения «переводить» содержание воспитательного процесса в частные педагогические задачи;

- умения выстроить и запустить в движение логически завершенную педагогическую систему;

- умения вычленять и устанавливать компонентные связи между факторами воспитания и запускать процесс в действие;

- умения проводить оценку качества образовательного процесса в педагогической деятельности;

- умения осуществлять самоанализ и анализ результатов профессиональной деятельности учителя и образовательного процесса.

Обзор словарных источников показал, что толкование понятия «компетентность» в различных источниках трактуется по-разному, однако отмечается некоторая синонимичность.

Компетентность означает владеть необходимыми для суждения о чем-либо знаниями в должном объеме, определяется как осведомленность, а «компетентный» трактуется как сведущий, знающий, осведомленный в какой-либо области.

Особое место в контексте нашего исследования занимает определение компетентности, представленное разработчиками «Стратегии модернизации содержания образования». Авторы, рассматривая компетентность, выделяют когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, эмоциональную, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т. д.

Нам близка точка зрения Е.И. Огарева, который определяет компетентность как оценочную категорию; компетентность характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу. По мнению автора, компетентность характеризует человека как субъекта специализированной деятельности.

Л.И. Анцыферова рассматривает компетентность как совокупность профессиональных свойств.

Как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста определяет компетентность Ю.В. Варданян. Компетентность характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, а развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, производить необходимые для этого действия.

М.А. Чошанов определяет компетентность как способность к актуальному выполнению деятельности.

Профессиональной компетентности учителя – это качество специалиста, завершившего образование на определенной ступени, выражающееся в способности на его основе успешно осуществлять профессиональную деятельность с учетом её социальной значимости.

Как сформированность единого комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей (качеств) определяет компетентность А.А. Деркач. При этом автор подчеркивает необходимость наличия профессиональных позиций и акмеологических инвариантов, совершенного владения инструментарием и продуктивными технологиями для реализации функциональных обязанностей.

И.А. Колесникова рассматривает педагогическую компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, как интеграцию различных компетентностей, обуславливающую готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Рассматривая педагогическую компетентность как профессионализм педагога, Е.И. Рогов вкладывает в это понятие совокупные характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя. Эти изменения обеспечивают качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Довольно часто педагогическая компетентность и психолого-педагогическая компетентность употребляются как синонимы. Нельзя не согласиться с М.И. Лукьяновой, которая считает, что психолого-педагогическая компетентность педагога – это согласованность (соуровневость) между знаниями, практическими умениями и реальным поведением педагога в его работе.

Автор совершенно справедливо отмечает, что психолого-педагогическая компетентность – это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности учителя, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

Таким образом, мы выявили, что чем выше уровень профессиональной компетентности, тем выше уровень готовности к профессиональной деятельности у будущего учителя, поэтому готовность к профессиональной деятельности и профессиональная компетентность учителя взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Л.М. Митина в структуру педагогической компетентности включает три обобщенных подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы реализации педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Э.Ф. Зеер в структуре профессиональной компетентности выделяет:

- специальную компетенцию (готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, умение адекватно оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения);
- социальную компетенцию (способность к групповому взаимодействию, готовность взять на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и др.);
- индивидуальную компетенцию (самообразование в профессиональной деятельности, саморазвитие, рефлексия).

Таким образом, проведя теоретический анализ источников по проблематике готовности педагога, мы выяснили, что готовность к профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов определяется сформированностью комплекса профессиональных компетенций, включающих деятельностные, коммуникативные и личностные компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Демидов А. А., Третьяков А. Л. Петербургская модель этико-правового образования детей и молодёжи: некоторые подходы к процессу формирования правовой культуры личности // *Управленческое консультирование*. 2016. № 5. С. 164-172.

2. Колоницкая О. Л. Реализация концепции поликультурного образования и её влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // *Эйдос*. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm>.

3. Королева Н. Ю., Рыжова Н. И., Митина Е. Г. Принципы взаимодействия образовательных сред в условиях виртуализации учебного процесса (на примере подготовки учителей биологии и информатики) // *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 6. С. 159-163.

4. Косянова О. М. Формирование этнокультуроведческой компетентности студентов национальных групп педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2005. 20 с.

5. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2010. 557 с.

6. Кудрявцева Т. В. Понятие поликультурности: мультикультуралистский дискурс // *Автоматизация и управление в технических системах*. 2013. № 2. [Электронный ресурс]. URL: auts.esrae.ru/4-72.

7. Нестеркина О. С., Москвина А. С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников // *Гуманитарное пространство*. 2018. Т. 7. № 1. С. 136-141.

8. Москвина А. С. Причины и профилактика школьной неуспеваемости учащихся начальной школы // *Педагогика искусства*. 2015. № 1. С. 286-290.

9. Москвина А. С. Особенности межличностных отношений современных младших школьников // *Гуманитарное пространство*. 2017. Т. 6. № 2. С. 210-214.

10. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (в последней редакции). Электрон. дан. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. Загл. с экрана, (дата обращения: 23.10.2018).

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ

УДК-376

**Екатерина Артёмовна Аганесьян,
Ирина Витальевна Герлах**

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В СФЕРЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики,
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Краснодарского края коррекционная школа-интернат № 2 г. Армавира*

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущность, цели, задачи, принципы, направления, формы, уровни и субъекты социального партнёрства в сфере коррекционного образования. Раскрыты основные социально-педагогические аспекты социального партнёрства в коррекционном образовании. Представлены субъекты внешнего и внутреннего социального партнёрства в условиях коррекционной школы. Приведены примеры из практики работы ГБОУ КК коррекционной школы-интерната № 2 г. Армавира. Проанализированы противоречия в процессе организации механизма и новых форм социального партнёрства. Предложены модели механизмов организации и управления социальным партнёрством в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: социальное партнёрство, коррекционное образование, механизм управления социальным партнёрством коррекционной школы, общественная организация.

Современное состояние российского общества характеризуется интенсивной динамикой глубинных экономических, социальных, политических изменений. Социально-экономические условия, сложившиеся в сфере образования отличаются нестабильностью рынка образовательных услуг, общим снижением престижа профессии учителя, отсутствием эффективного механизма финансирования образовательных учреждений, снижением воспитательного потенциала многих социальных институтов. На этом фоне особенно остро обозначены проблемы социализации и социальной адаптации выпускников коррекционных школ.

Развитие социального партнёрства в сфере коррекционного образования обусловлено необходимостью эффективного решения данных проблем, напрямую зависящего от скоординированности и заинтересованности в совместной работе органов государственной власти различных уровней, органов местного самоуправления, профсоюзов, учреждений культуры, общественных организаций, производства и непосредственно самих образовательных учреждений.

Формирование личности ребенка, имеющего отклонения в развитии, по Л.С. Выготскому, должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним и даже больше – органически слиться с ним, войти в него как составная часть [3, с. 138]. Надо воспитывать не дефективного, но ребенка, прежде всего.

Социальное воспитание, социальная реабилитация неотделимы от процесса преодоления или ослабления недостатков, лежащих в основе своеобразия личности. Процесс формирования, становления ребенка как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс влияние посредством разных социальных факторов [1].

В содержании социальной адаптации детей с нарушениями в развитии на передний план выдвигается создание необходимых условий для интеллектуального, морального, культурного, физического развития ребенка. Речь идет о социальной реабилитации данной категории детей. При этом эффективность социальной реабилитации данной категории детей определяется отношением к ним, не как объектам обременительной благотворительности, не как к объектам жалости и заботы, а как к полноценным членам общества, имеющим значительный потенциал развития.

На основе данных установок осуществляется социальное воспитание в аспекте партнерства семьи, образовательных, производственных, общественных учреждений и организаций. Такое партнерство обеспечивает социальную реабилитацию детей с отклонениями в развитии, на которое возлагается задача восстановить их социальный статус и включить в систему общественных отношений.

Радикальные трансформации в обществе и образовании, расширение и углубление личностно ориентированных и развивающих парадигм психологии влияют на развитие педагогических теорий и создают фундамент для совершенно новой социально-педагогической практики, вырастающей на иной культуре воспитания, которая базируется на внутренней свободе, творчестве и гуманизме во взаимоотношениях взрослого и ребенка [4].

В современной системе образования осуществляется переход от директивного регулирования к договорному, к поиску взаимовыгодных условий совместной работы, то есть к социальному партнерству [5]. Социальное партнерство в школах, в том числе в коррекционных, осуществляется в целях:

- обеспечения единого подхода к реализации государственной политики и стратегии развития школы;
- организации мониторинга деятельности школы по комплексу вопросов, таких как пожарная безопасность, Роспотребнадзор, выполнение государственного стандарта и др.;
- обеспечения скоординированной деятельности по реализации городских и школьных комплексных программ;
- взаимодействия в разработке и реализации педагогических инноваций;
- повышения квалификации педагогов школы;
- формирования эффективных решений, направленных на повышение экономической самостоятельности образовательного учреждения, привлечения инвестиций, спонсорских средств;

- организации медицинского, психологического, информационно-аналитического, инженерно-технического и программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Современная экономическая ситуация в стране не предполагает легкой адаптации и интеграции воспитанников с ОВЗ в общество. Поэтому для решения данной проблемы в первую очередь мы считаем необходимым и важным развивать социальное партнерство, задача которого – включение общественного участия в реализацию приоритетных направлений специальной коррекционной школы.

Социальное партнерство, в том числе в сфере коррекционного образования, – это 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, с. 155].

Толкование самого термина «социальное партнерство» и направлений его развития применительно к системе коррекционного образования и воспитания трактуется следующим образом:

1) партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;

2) партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства;

3) партнерство, которое инициирует система образования, как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества, что позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования [7].

Рассмотрим основные социально-педагогические аспекты социального партнерства в коррекционном образовании:

1. Социальное партнерство представляет собой сложное и специфическое социально-педагогическое явление. Важное место в нем занимает социально-педагогические аспекты, которые выражаются в разрешении проблем личности посредством потенциальных возможностей социума.

2. Социальное партнерство осуществляется посредством совместной социально значимой деятельности и выступает эффективным механизмом разрешения проблем личности ребенка с ограниченными возможностями в процессе инклюзивного образования по средствам образовательного и воспитательного потенциала социума.

3. Социальное партнерство как особый вид социально-педагогической деятельности направлен на решение задач всестороннего развития личности ребенка с ограниченными возможностями.

4. Социальное партнерство представляет собой тесное взаимодействие не только субъектов и объектов инклюзивного образования, но и специалистов различного профиля и представителей различных социальных институтов.

5. В социальном партнерстве необходимо использовать всесторонне потенциал социума в целом и воспитательный потенциал в частности, то есть формирование у детей с ограниченными возможностями такие социально значимые качества как социальные потребности, социальные спо-

собности, стремления и желание включаться в совместную деятельность со здоровыми сверстниками.

6. Важнейшим направлением социального партнерства в инклюзивном образовании является использование его субъектами потенциальных возможностей социума при осуществлении всего комплекса мероприятий, а так же знание социально-педагогических аспектов деятельности всего арсенала воспитательного воздействия.

7. Содержание социального партнерства включает изучение состояния реальных потенциальных возможностей социума определенных форм, методов, возможностей, ресурсов социума в инклюзивном образовании.

Всестороннее обеспечение взаимодействия специалистов, своевременное внесение корректировок в социально-педагогический процесс [2].

Социальное партнерство в условиях коррекционного образования осуществляется на трех уровнях:

1. В микросоциуме (в самом образовательном учреждении).
2. В социуме (в муниципальном образовании).
3. В макросоциуме (в регионе и на федеральном уровне).

Целью работы коррекционного образовательного учреждения с партнерами является всестороннее повышение качества образования, расширение спектра образовательных услуг, развитие социализации и профориентации обучающихся за счет привлечения дополнительных интеллектуальных, имущественных, социальных и имиджевых ресурсов.

Классическая модель социального партнерства в условиях коррекционного образования включает в себя несколько **основных направлений взаимодействия:**

- 1) взаимодействие с семьями воспитанников;
- 2) взаимодействие с образовательными учреждениями;
- 3) взаимодействие с учреждениями культуры;
- 4) взаимодействия с учреждениями дополнительного образования;
- 5) взаимодействие с местными органами самоуправления;
- 6) взаимодействия с учреждениями здравоохранения.

Социальное партнерство в сфере коррекционного образования – это сотрудничество школы, различных общественных институтов и структур. Расширяя круг социальных партнёров, мы ориентируемся на общность форм, видов и содержание деятельности; на совпадение интересов и целей, что не противоречит общей системе социального партнерства, включающей в себя такие элементы, как: цели, задачи, уровни, принципы, формы, стороны, механизмы функционирования.

Социальными партнерами коррекционной школы в условиях внешнего социального партнерства являются: органы управления образованием различных уровней, психолого-медико-педагогическая комиссия, образовательные учреждения (коррекционные детские сады, профессиональные училища, колледжи, техникумы, вузы), учреждения культуры, правоохранительные органы, органы опеки и попечительства, учреждения дополнительного образования, общественные, в том числе, волонтерские организации (НКО, добровольческие центры и т. п.), благотворительные организации (фонды, представители социально-ответственного бизнеса и т. п.).

Одной из главных задач современного этапа развития системы образования является создание педагогических условий, оптимальных для каждого обучающегося специальной (коррекционной) школы. Такой подход предполагает формирование адаптивной социально-образовательной среды, включающей всё многообразие различных типов образовательных учреждений. И здесь важную роль играет преемственность в работе специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений и коррекционных школ.

Не меньшую значимость в работе коррекционного образовательного учреждения имеет социальное партнерство с учреждениями культуры и общественными организациями. Пропедевтическую задачу мы решаем совместно с ДОУ компенсирующего вида, с городской ПМПК. Задачи просвещения, профилактики и пропаганды ЗОЖ нам помогает решать партнерство с ГИБДД, детской библиотекой имени Зои Космодемьянской, театром кукол «Сказ», спортивной школой, Межрегиональной общественной организацией «Ресурсный социально-правовой центр».

Вопросы профориентации крайне сложны применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и со сниженным интеллектом, поэтому мы очень признательны государственному учреждению «Интернат для детей с отклонениями в развитии», которое дает возможность нашим выпускникам продолжать обучение в специальных профессиональных группах для детей с ОВЗ и получать востребованные на рынке труда профессии. Большую работу в этом направлении проводит с нашими старшеклассниками и выпускниками городской центр профориентации.

Задачу формирования навыков совместной конструктивной деятельности, позволяющей развивать элементы исследовательской и проектной деятельности, направленные на социальные, межпредметные проекты и социально значимые акции нам помогает решать партнерство со студентами факультета социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», педагоги которого вот уже не первый год работают с нашими воспитанниками, организуя работу двух кружков, направленных на креативное моделирование и бумажное конструирование. Такая совместная деятельность помогает нам не только формировать навыки совместной коллективной деятельности, но и решать коррекционно-развивающие задачи. Кроме того, такое взаимодействие помогает родителям наших воспитанников увидеть творческий потенциал своих детей и способствует принятию особого ребенка.

Одним из основных направлений воспитательной деятельности является гражданско-патриотическое воспитание, составной частью которого в условиях нашей школы является краеведческое. В рамках этого направления совместно с музеем мы ежегодно проводим ряд мероприятий. Хорошей формой реализации духовно-нравственного направления воспитательной деятельности мы считаем проведение совместных торжественных мероприятий, посвященных памятным датам. И здесь нам помогает взаимодействие с детской школой искусств, учащиеся из которой приходят к нам с творческими номерами и музыкальными подарками.

А партнерство со станцией юных натуралистов позволяет решать задачи не только экологической направленности, но и нравственно-этические. Наши обучающиеся совместно с родителями и педагогами в рамках акции добрых дел принесли корма для животных и птиц, изготовили и развесили кормушки. Таких акций в течение учебного года бывает не-

сколько. Обучающиеся всех классов, не зависимо от возраста, с удовольствием принимают участие в подобных мероприятиях.

Кроме того, наши акции добрых дел направлены не только на экологическое воспитание. Совместно с сотрудниками детской библиотеки им. Зои Космодемьянской наши ребята подготовили и показали музыкальный спектакль для ветеранов.

Помимо этого, наши обучающиеся регулярно оказывают волонтерскую помощь ветеранам войны, детям войны и труженикам тыла. Такие акции и встречи с ветеранами пробуждают в наших воспитанниках чувство любви к Родине. Именно пробуждают, а не навязывают, так как патриотизм обретается самостоятельно и переживается индивидуально. И в основе этого чувства лежит духовное самоопределение. Таким образом, мы рассмотрели внешнее социальное партнерство коррекционной школы.

Внутреннее социальное партнерство предполагает взаимодействие всех субъектов школьного пространства: учителей (педагогов-дефектологов), воспитателей, родителей, одноклассников, педагогов дополнительного образования, добровольцев.

Социальное партнерство проявляет себя в нашей школе в обмене опытом, в совместной реализации коллективных проектов и социально-значимых инициатив, в сохранении традиций, в совершенствовании комфортной образовательной среды. Такая деятельность расширяет круг общения всех участников образовательного процесса, позволяет обучающимся получить социальный опыт и способствует формированию их мировоззрения, что не противоречит требованиям новых ФГОСов, вступивших в силу с сентября 2016 года, и способствует полноценному, всестороннему развитию обучающегося с ОВЗ, сохранению и укреплению его здоровья формированию основ базовой культуры личности, развитию физических, интеллектуальных и личностных качеств, формированию социализации и доступной интеграции.

Социальное партнерство в коррекционной школе выстраивается на принципах:

- координации деятельности всех субъектов образовательного процесса;
- кооперирования со всеми заинтересованными структурами для решения актуальных проблем образования и удовлетворения образовательных запросов населения;
- взаимодействия с общественными организациями;
- экономической целесообразности, учета особенностей рынка труда, перспектив его развития;
- учета исторически сложившихся культурных связей и традиций населения.

Таким образом, результатом социального партнёрства становится создание благоприятных условий для социализации и самореализации учащихся, воспитанников коррекционного образовательного учреждения, путем взаимодействия и сотрудничества всех сторон, участвующих в процессе воспитания, что позволяет формировать у детей и подростков активную гражданскую и жизненную позиции.

В нашей стране социально-образовательное партнерство всегда рассматривалась, как образовательная деятельность, в которой участвуют не только учреждения образования, но и учреждения здравоохранения, культуры, правоохранительные органы, предприниматели. Они, как было ска-

зано выше, оказывают многообразную помощь образованию в обеспечении условий, необходимых для полноценного, качественного образования.

Вместе с тем нами были выявлены определенные противоречия в процессе организации механизма и новых форм социального партнерства, на разрешение которых должна быть направлена программа управленческой деятельности по оптимизации использования методов и инструментов социального партнерства в управлении коррекционной школой. Это **противоречия**:

1) между необходимостью решать сложные нестандартные задачи из области образовательного маркетинга и присутствующей в управленческом и педагогическом труде тенденций к шаблонным действиям;

2) между естественным желанием руководителя иметь дополнительные ресурсы управления и недооценкой роли фактора социального партнерства в системе управления коррекционной школой;

3) между пониманием детским и взрослым коллективами актуальности введения новых форм взаимодействия с социальными партнерами и трудностями в определении механизма введения этих форм;

4) между ожиданием быстрой результативности вводимых новшеств и несоответствием реальных результатов этим ожиданиям.

Поэтому мы увидели необходимость в разработке **модели механизма организации социального партнерства** в нашей **коррекционной школе**. **Цель построения модели** – это определение этапов, приоритетных направлений действий на каждом из них по организации социального /образовательного /партнерства.

Выделенные выше противоречия позволяют нам вносить в нее необходимые корректировки, а проведенные теоретические изыскания дают возможность назвать основные способы реализации модели. Данная модель может иметь ряд составляющих, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции (рис. 1):



Рис. 1 – Модель механизма организации социального партнерства в коррекционной школе

На рис. 1 мы видим, что модель включает в себя несколько этапов:

- Организация переговорного процесса между сторонами – партнерами.
- Организация процедуры выявления и согласования позиций (создание рабочих групп).
- Организация экспертной оценки и определение направлений совместной деятельности.
- Организация подписания договора сотрудничества.
- Реализация партнёрской деятельности.
- Анализ работы и подведение итогов, оценка результатов сотрудничества.

На этапе экспертной работы нами были определены направления совместной деятельности:

- Усовершенствование воспитательной работы в коррекционной школе, повышение ее эффективности.
- Организация взаимодействия на уровне педагогов (консультативно-методическая помощь (обучение, мастер-классы, совместные культурно-образовательные мероприятия, конкурсы, конференции, сессии, семинары, консультации).
- Организация взаимодействия на уровне обучающихся (экскурсии, совместные занятия, участие в выставках, фестивалях, КТД, совместные проекты).

• Организация информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары; круглые столы; конференции; совещания, освещение в СМИ).

Вышеназванные направления деятельности могут лечь в основу программы совместной деятельности учреждений с последовательным планированием работы. Для полноты представления о необходимых условиях развития партнерства были выделены субъектные позиции управления, которые позволяют выстраивать партнерские отношения. Так, общее руководство ходом реализации программы социального партнерства, определяющим отношения всех субъектов, осуществляет координатор проекта (заместитель директора по учебно-методической работе или заместитель директора по учебно-воспитательной работе). Координатор проекта: координирует деятельность педагогов; организует контроль над выполнением образовательных программ; содействует повышению профессионального мастерства педагогов; организует общий контроль. Оперативное руководство осуществляет руководящая группа. В ее состав входят представители методической службы школы педагоги-дефектологи, педагог-психолог, представители коррекционного образовательного учреждения.

Главным результатом является разработка и реализация **совместных** проектов, в рамках которых эффективность достигается за счёт механизмов управления социальным партнёрством, отражённых на рис. 2.

Таким образом, механизмы управления социальным партнёрством коррекционной школы включают в себя следующие компоненты:

- информационное обеспечение, которое представляет собой процесс освещения успешного опыта социального партнёрства в СМИ, а также систему сбора и обработки информации, необходимой для постановки обосно-

ванных целей, стратегического и текущего планирования и развития социального партнёрства, оценки эффективности управления его механизмами;

- организационное обеспечение включает в себя специалистов коррекционной школы, родителей, учащихся, специалистов социальных партнёров школы и добровольцев, вовлеченных в деятельность по осуществлению социального партнёрства;

- материальное обеспечение правильнее назвать ресурсным, так как оно включает в себя финансовые ресурсы, позволяющие достичь улучшения социальных показателей в планируемой перспективе, и материально-технические ресурсы, предназначенные для организации социального партнёрства (проектной деятельности);



Рис. 2 – Модель механизмов управления социальным партнёрством коррекционной школы

- нормативно-правовое обеспечение предполагает разработку и заключение договоров о социальном партнёрстве (сотрудничестве, взаимодействии).

Апробировав данную модель организации социального партнерства и механизмов управления им, мы установили, что партнерские отношения могут реализовываться на 4 уровнях: внутреннем, муниципальном, региональном и федеральном.

ГБОУ КК коррекционной школы-интерната № 2 г. Армавира имеет многолетний опыт социального взаимодействия всех вышеназванных уровней, активно реализуя идеи социального партнёрства с целью решения основных задач обучения и воспитания детей с нарушением слуха, становления их личностей, оптимального развития их потенциальных возможностей, позна-

вательной активности, подготовки и включения их в социальную среду в качестве полноправных членов общества.

Педагогическим коллективом школы-интерната налажено многолетнее взаимодействие с Дворцом детского и юношеского творчества, Комплексным центром социального обслуживания подростков и молодежи, Армавирским комплексным центром социального обслуживания населения «Надежда», муниципальным автономным учреждением спортивной школой «Лидер», Межрегиональной общественной организацией «Ресурсный социально-правовой центр» (до 2016 г. – Армавирской общественной организацией молодежи «Жизнь без наркотиков») и муниципальными общеобразовательными школами. Наиболее эффективно социальное партнерство работает в условиях проектной деятельности (проекты «Знатоки права», «Путеводитель по взрослой жизни», «Будь здоровым! Будь успешным!»: развитие молодёжного добровольчества в контексте пропаганды здорового образа жизни и др.).

Примерами могут служить:

1. Тесное сотрудничество школы-интерната с Российским благотворительным фондом помощи детям «Детские Домики», который реализует программу «Дети». В рамках подпрограммы «Здоровый ребенок» была оказана помощь группе воспитанников школы (организация, оплата, обследование, госпитализация, лечение детей с аномалиями психосоматического развития).

2. Взаимодействие с «Российским детским фондом» и общественной организацией «Молодые интеллектуалы России» (ООО «МИР»), которое способствует повышению роли физической культуры и спорта во всестороннем и гармоничном развитии личности, популяризации в школьной среде физической культуры и здорового образа жизни и социальной адаптации воспитанников школы-интерната. Это сотрудничество позволило организовать поездки, имеющие социальную направленность. Например, в г. Краснодаре для участия в предновогодних мероприятиях, в г. Сочи для участия в спортивно-образовательном фестивале «Здравствуй, Сочи!» под девизом «Мир без барьеров!», посвященный XI Паралимпийским зимним играм.

3. В рамках проекта «Олимпийское завтра России» воспитанники школы-интерната ежегодно участвуют во всероссийском молодежном культурно-образовательном фестивале творческих коллективов школьников и студентов «Олимпиада талантов».

4. На протяжении ряда лет ГБОУ школа-интернат № 2 г. Армавира сотрудничает с Государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением Краснодарского края Армавирским индустриально-строительным техникумом (АИСТ). В результате воспитанники стали любознательнее и более общительны. Общение с учащимися техникума обогатило их словарный запас. Они стали объективно оценивать свои возможности в выборе специальности. Получение профессионального образования позволило воспитанникам найти свой жизненный путь.

В то же время, практика показывает, что далеко не все проблемы социализации детей коррекционных школ удастся решить. Для этого нужны дополнительные усилия. Одним из направлений повышения эффективности социального взаимодействия учреждений и организаций мы видим в использовании волонтерского (добровольческого) движения в качестве механизма управления социальным партнерством.

Добровольческая (волонтерская) деятельность, как механизм управления социальным партнёрством общественных организаций и специальных коррекционных образовательных учреждений, позволяет решать ряд проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно:

- включать детей с ограниченными возможностями здоровья в социальные отношения со здоровыми сверстниками;
- формировать у детей социальных потребностей, это относится, как к детям с ограниченными возможностями здоровья, так и к здоровым детям;
- развивать у детей социальные способности за счет включения их в социальную деятельность;
- включать в социальную деятельность не только детей, но и воспитателей, родителей, ведь только в совместной социальной деятельности процессы интеграции проходят более эффективно;
- активно использовать возможности различных социальных институтов, для решения проблем детей с ограниченными возможностями здоровья;
- способствовать усилению взаимодействия образовательного учреждения и родителей.

Участие социально ориентированных некоммерческих организаций социально-реабилитационных учреждений и волонтеров в оказании услуг в социальной сфере позволяет:

- существенно повысить эффективность использования общественных ресурсов, выделяемых на эти цели;
- активно внедрять в практику инновационные социальные технологии;
- обеспечивать индивидуальный подход к потребностям получателя услуги, более быстрое реагирование на его нужды;
- привлекать через каналы СО НКО дополнительные ресурсы в виде средств благотворительных фондов, пожертвований, грантов, а также осуществлять внебюджетные инвестиции для развития объектов социальной инфраструктуры.

В руках администрации учреждения коррекционного образования механизм организации социального партнерства может стать действенным инструментом, источником дополнительных ресурсов управления, если руководитель, используя межпредметные подходы и связи, сможет воспользоваться теорией и практикой современных областей знаний (социологии, маркетинга, менеджмента, экономики и др.) для построения модели организации социального партнерства собственного учреждения.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что управление организацией социального партнерства в коррекционной школе – процесс многофакторный, специально спроектированный, развивающийся по определенным законам и технологиям. Главным субъектом организации социального партнерства всегда выступает образовательное учреждение, а объектом могут выступать разные группы социальных партнеров. При этом механизмом образовательного партнерства является совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон. Следовательно, в современных условиях рыночной экономики для повышения конкурентоспособности и качества учебно-воспитательного процесса любое учреждение коррекционного образования заинтересовано в эффективности и плодovitости сотрудничества с социальными партнерами.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аргунова Т. П. Социальное партнерство в решении проблем детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/sotsialnoe-partnerstvo-v-reshenii-problem-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.pdf.
2. Бабурин С. Н. Социальное партнерство в современном российском образовании [Электронный ресурс]. URL: http://www.ni-journal.ru/archive/2005/n1_05/5324690e/ff42ea8f/, свободный.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 533 с.
4. Педагогическая поддержка трудных подростков в учреждениях дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.legrum.ru/weob-282.html>.
5. Талалаева Ю. Р. Социальное партнёрство в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-socialnoe-partnyorstvo-v-obrazovanii-534551.html>
6. Хоменко И. А. Партнерство/Воспитание этнотолерантности подростка в семье. Словарь / под общ. ред. А. Г. Козловой. СПб. : Изд. «ООО НЕСТОР», 2005. С. 155.
7. Шадрин Е. В. Социальное партнерство в воспитании школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=16120&template=print>

УДК-374.7

Ирина Витальевна Герлах

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье представлена социально-образовательная программа, разработанная ЧОУ ДПО «Центр профессиональной ориентации» г. Армавира для решения проблемы социальной адаптации и повышения статуса женщин, имеющих детей, путем формирования мотивации к самостоятельности и активности, осознания собственных возможностей через участие в обучающих программах, также интеграцию в сферы малого и среднего бизнеса. Программа реализуется в 2018-2019 гг. на территории г. Армавира и г. Новокубанска при поддержке администрации Краснодарского края.

Ключевые слова: социально-образовательная программа, молодые матери, социальная адаптация, социальный статус женщины, просвещение.

Актуальность программы:

Экономические преобразования, начатые в нашей стране, значительно сократили возможности женщины в получении нового рабочего места, не говоря уже о профессиональной карьере, сузили рамки повышения ква-

лификации, получения вторых и третьих профессий. Следует отметить, что, несмотря на формальное, официально декларируемое равенство, в общественном мнении существует много предубеждений, препятствующих полной самореализации женщин практически во всех сферах. По мнению разработчиков программы, за одинаковую работу женщинам продолжают платить меньше, чем мужчинам. Доля безработных женщин выше, женщин реже назначают на руководящие должности, менее охотно берут на работу, если женщина воспитывает детей.

Существуют государственные программы поддержки женщин, находящихся в декретном отпуске [1, 2]. Однако они направлены на тех женщин, которые состоят в трудовых отношениях с работодателями, и профессиональная подготовка и переподготовка женщин осуществляются с учетом мнения работодателя по профессиям и специальностям, необходимым ему под конкретные рабочие места без учета потребностей женщины. Женщины, не состоящие в трудовых отношениях, не могут участвовать в такой программе. Поэтому остается большое количество женщин, в том числе и выпускниц учебных заведений, имеющих детей, без опыта работы и возможности пройти курсы дополнительного образования, часто у них занижена самооценка, что препятствует эффективному поиску работы и самореализации.

Программа предусматривает обучение востребованным на рынке труда профессиям. Полученные знания дадут импульс для начала, как предпринимательской деятельности, так и успешного трудоустройства. Сегодня малое предпринимательство, самозанятость, семейно-домашний бизнес являются благоприятной почвой для создания новых экономических отношений, основанных на рыночной конкуренции [3]. Именно они пополняют рынок нужными населению товарами народного потребления и услугами, становятся реальными источниками повышения уровня жизни и достижения экономической самостоятельности, путем самореализации личности в предпринимательской деятельности. Женщины смогут сами для себя создать рабочее место, выстраивать свободный график, получить частичную занятость и заниматься воспитанием детей. Особую роль в программе играет «коллективный офис», который создаст пространство для общения, полезных знакомств, творческого взаимодействия, обмена опытом и идеями.

Цель программы: социальная адаптация и повышение статуса женщин, имеющих детей, путем формирования мотивации к самостоятельности и активности, осознания собственных возможностей путём участия в обучающих программах, расширения возможности трудоустройства, а также интеграцию в сферы малого и среднего бизнеса.

Задачи программы:

1. Расширить возможности и повысить конкурентоспособность на рынке труда женщин, имеющих детей.
2. Повысить трудовую активность женщин, имеющих детей.
3. Создать условия для развития творческих способностей и повышения информированности женщин, имеющих детей.

Методы реализации программы представлены в таблице 1.

Методы реализации программы

Наименование мероприятий программы	Ожидаемые итоги
Подготовительный этап	
Круглый стол «Рынок труда Кубани: современные реалии»	Круглый стол пройдет с участием представителей администраций г. Армавира и г. Новокубанска, представителей центров занятости, торгово-промышленной палаты, женских организаций и добровольцев. Местное сообщество будет проинформировано о содержании программы.
Компьютерная профдиагностика	Компьютерная профдиагностика с использованием методики «Ориентир» позволит определить профсклонности и представления о профессиональных способностях участниц программы.
Формирование групп для обучения	Приглашение женщин, имеющих детей, принять участие в программе. 150 женщин из двух районов заявили о своем желании принять участие в программе. Из женщин гг. Армавира и Новокубанска будут сформированы группы для обучения по направлениям: флористика, программа 1С: Бухгалтерия, младший воспитатель, офис-менеджер, пользователь ПК, основы предпринимательской деятельности, «Коллективный офис». Также обучающимся будет предоставлена возможность по желанию пройти только психологические тренинги, юридические консультации или посетить встречу с представителями центров занятости и соц. защиты.
Основной этап	
Обучение по специальностям: флористика, программа 1С: Бухгалтерия, офис-менеджер, младший воспитатель, пользователь ПК, основы предпринимательской деятельности, занятия в «Коллективном офисе»	<p>Результатом обучения на краткосрочных курсах станет приобретение слушательницами следующих знаний и умений:</p> <p>1. В рамках курса «Флористика» (объем 140 часов) слушатели изучат:</p> <ul style="list-style-type: none"> - принципы фитодизайна, основы композиции, цветоведения; - как правильно выбирать цветы и декоративную зелень, составлять букеты, коллажи из живых цветов и растений, сухоцветов и других природных материалов. <p>2. В рамках курса «Офис – менеджер» (объем 160 учебных часов) слушатели изучат:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Основы делопроизводства и законодательства, необходимые для работы офис-менеджера; - основы маркетинга и менеджмента организации;

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ» 2018 № 2(9)**

Наименование мероприятий программы	Ожидаемые итоги
	<p>- психологию делового общения, деловой этикет и имиджелогиию;</p> <p>- основы корпоративной культуры и этики делового общения;</p> <p>правила установления деловых контактов;</p> <p>основы компьютерной и интернет - грамотности и электронные информационно-справочные системы «Гарант», «Консультант Плюс», «1С: Бухгалтерия».</p> <p>3. В рамках программы 1С: Бухгалтерия (объём – 100 учебных часов) женщины узнают: назначение и функциональные возможности программы 1С; общие принципы ведения учета в 1С: Бухгалтерия; сервисные возможности программы, хозяйственные операции, анализ хозяйственной деятельности, формирование отчетности, управление торговлей, зарплата и управление персоналом.</p> <p>Научатся оформлять первичные документы; формировать стандартные отчеты; формировать регламентированную отчетность; анализировать результаты хозяйственной деятельности.</p> <p>4. По итогам освоения курса “Основы предпринимательской деятельности” (объём – 72 учебных часа) женщины освоят: основы организации предпринимательской деятельности в современных социально-экономических условиях; нормативные акты РФ, регламентирующие предпринимательскую деятельность; основные виды и формы предпринимательства; этапы создания организационно-правовых форм предприятий и фирм; особенности регистрации предприятий различных форм хозяйствования; основы построения взаимоотношений предпринимателя с хозяйствующими партнерами; основы маркетинга и менеджмента; основы психологии;</p> <p>Смогут самостоятельно: составлять бизнес-план; вести бухгалтерский учет на ПК в программе «1С: Бухгалтерия»; организовывать услуги, торговлю и производство в выбранной сфере деятельности; разбираться в налоговой, финансовой, ценовой, кредитно-банковской и страховой сферах.</p> <p>5. По итогам освоения курса «Младший воспитатель» (160 учебных часов) женщины узнают основы педагогики, психологии, возрастной физиологии, гигиены, доврачебной помощи, правила и нормы охраны труда жизни и здоровья детей в дошкольных учреждениях, а также познакомятся с санитарно-гигиеническими нормами содержания помещения, оборудования и инвентаря.</p> <p>6. По итогам изучения курса «Пользователь ПК» (объем</p>

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ» 2018 № 2(9)**

Наименование мероприятий программы	Ожидаемые итоги
	<p>60 учебных часов) участницы получают знания основных программ MS Office: Word, Excel, умение работать с электронной почтой.</p> <p>7. Знания, полученные на занятиях в «Коллективном офисе» с гибкой организацией рабочего пространства (объем - 200 учебных часов), где участницы познакомятся с такими видами творчества, как мыловарение, кройка и шитье, изучение технологии скрапбукинга, помогут женщинам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - приобрести профессиональные навыки, которые могут ощутимо экономить семейный бюджет, изготавливая одежду своими руками, не тратя деньги на её покупку; - реализовать свои творческие способности; - приобрести новые знания в области рукоделия; - узнать о местах возможной реализации своих работ и начать бизнес с минимальными вложениями. <p>Полученные знания дадут импульс для начала предпринимательской деятельности в прикладном творчестве.</p> <p>Будет составлен график консультаций специалистов соц. защиты, центров занятости населения, врача-педиатра, специалиста по финансовой грамотности.</p>
Психологические тренинги	<p>Для проведения психологических тренингов будут сформированы группы по 10 человек.</p> <p>Цели тренингов: мотивация к самостоятельности и активности женщин, ищущих работу; получение практического руководства для активных действий на рынке труда; отработка практических навыков при написании резюме и прохождения собеседования для устройства на работу.</p> <p>По итогам тренингов будут достигнуты следующие результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> сформирован активный подход в самостоятельном поиске работы получены знания по формированию позитивного имиджа, успешной самопрезентации; отработаны навыки активной жизненной позиции и стратегии поиска работы; укреплена уверенность женщин в себе, готовность к конкуренции на рынке труда, выработано позитивное отношение к возможности трудоустройства; составлен план конкретных действий, которые приведут к трудоустройству; сформирована готовность к открытию собственного дела.

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ» 2018 № 2(9)**

Наименование мероприятий программы	Ожидаемые итоги
Индивидуальные психологические консультации	Консультации будут проводиться 2 раза в неделю. У женщин повысится самооценка. Они получат конкретную адресную помощь по решению трудных жизненных ситуаций. При необходимости будет проведено юридическое консультирование.
Индивидуальные юридические консультации	Консультации будут проводиться 2 раза в неделю. Обратившаяся женщина получит юридическую консультацию по всем интересующим вопросам гражданско-правового характера.
Деловая встреча с женщинами, успешно работающими в бизнесе	В результате встречи женщины получают возможность познакомиться с успешно работающими женщинами, самостоятельно построившими свою карьеру, получить у них конкретные советы к практическому действию:
Два семинара «Подработать на дому»	По итогам семинаров женщины получают знания по основам самозанятости. Они узнают, что значительное число временных работ могут выполняться в домашних условиях, не зависимо от места жительства. В рамках семинаров психологами программы будут проведены тестирования «Карьера и Вы» и «Способны ли Вы стать преуспевающим человеком?».
Завершающий этап	
Круглый стол «Карьера в России»	В работе круглого стола примут участие представители администрации города, предприниматели, представители женских НКО, СМИ, участники программы – женщины из гг. Армавира, Новокубанска, Успенского района.
Телефонный опрос участников программы с целью выяснения дальнейшей деятельности и трудоустройства	Анализ и учёт трудоустройства путём телефонного опроса позволит сделать выводы об эффективности реализованной программы, оказать содействие в трудоустройстве случае необходимости.
Выставка творческих работ «Коллективного офиса»	На выставке будут представлены результаты работы «Коллективного офиса», что позволит женщинам не только самореализоваться, продемонстрировать свои способности, но и привлечь внимание потенциальных работодателей. Выставка состоится в г. Армавира, в Доме Дангулова и получит широкое освещение в СМИ.

Качественные результаты программы:

- повысится трудовая активность женщин, имеющих детей, в том числе, находящихся в декретном отпуске;

- женщины, участвующие в программе, научатся эффективным методам поиска работы, отстаиванию собственной точки зрения, своей жизненной позиции, объективному оцениванию своих способностей;

- у женщин, участвующих в программе, повысится/сформируется мотивация к самостоятельности и активности;

- женщины, участвующие в программе, получают реальную психологическую помощь и профессии, востребованные на рынке труда;

- женщины, участвующие в программе, научатся эффективным методам и навыкам построения карьеры, будут полнее использовать свой потенциал, проявлять инициативу в поиске работы и брать на себя ответственность за построение своей карьеры;

- женщины, участвующие в программе, узнают о видах самозанятости и начнут собственный бизнес с минимальными вложениями.

Критерии выполнения программных мероприятий:

По показателям общественного мнения: наличие регулярных публикаций в СМИ и социальных сетях о ходе всех программных мероприятий, заинтересованность участников программы, широкой общественности, администраций целевых учреждений и представителей СМИ, популярность программы. Наличие подписанных договоров о сотрудничестве с администрациями целевых учреждений, пресс-релизов и фотоотчетов о ходе всех программных мероприятий, регистрационных листов со списками участников.

По показателям профессионального роста участников программы: повышения уровня профессиональной компетентности участников программы и получения профессиональных знаний.

По технологическим показателям: уровень организации мероприятий, четкость и эффективность управления, организационная культура участников, качественное выполнение работ в соответствии с календарным планом, соответствие всех проводимых мероприятий основному содержанию программы.

По экономическим показателям: привлечение материально-технических ресурсов, соотношение затрат с социально-педагогическими и социокультурными эффектами.

По количественным показателям: охват целевой группы, востребованность программы, количество мероприятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. В Армавире работает государственная программа обучения женщин, находящихся в декретном отпуске [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news-armavir.ru/obshhestvo/v-armavire-rabotaet-gosudarstvennaya-programma-obucheniya-zhenshhin-nahodyashhixsya-v-dekretnom-otpuske.html>

2. Обучение женщин с детьми до 3-х лет: Реализация Указа Президента РФ от 7.05.2012 г. № 606 «О мерах по реализации демографической политики РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kubzan.ru/content/%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D1%89%D0%B8%D0%BD>

3. Ржаницына Л. С. и др. Концепция женской занятости [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.a-z.ru/women/texts/konzep-4.htm>

УДК-37.012:82:37.035.6

**Ирина Васильевна Павленко,
Дарья Александровна Свистельникова**

**РАЗЛИЧНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЗМА
В ПОВЕСТИ Б. ВАСИЛЬЕВА «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ»**

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования различных форм проявления патриотизма девушками-зенитчицами в повести Б. Васильева «А зори здесь тихие». Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся вопросами патриотического воспитания, филологии, концептуально-смысловым анализом художественного текста.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Великая Отечественная война, Родина, патриотизм внутреннего состояния, патриотизм поступка-порыва, «тихий» патриотизм, патриотизм отчаянного героизма, патриотизм-мечта.

Патриотизм русского народа воспевался на протяжении многих веков. Он всегда занимал и продолжает занимать особое место не только в духовной жизни, но и в экономической, политической, социальной сферах российского общества. В каком-то смысле патриотизм выступает фундаментом государственности, залогом эффективного функционирования всей системы социальных и политических институтов. Именно он является одним из важнейших источников процветания нашей страны, позволяющим ей сохранять и приумножать свою значимость на мировой арене.

«В самом общем виде, пишет Смирнова А.Ю., – патриотизм рассматривается как любовь к Отечеству, преданность ему, своему народу, уважение соотечественника, почитание предков, отдавших жизнь за нашу свободу, гордость за свою Родину, стремление к сохранению и укреплению ее традиций. В более узком понимании патриотизм – это мужество, героизм, самопожертвование» [5, с. 419].

Однако далеко не всегда люди способны реализовать данный феномен в своем поведении и поступках в соответствии с вышеуказанной позицией, что порой способно привести к негативным последствиям для государства. Подтверждением этому служит множество примеров, которые можно найти на страницах произведений, созданных отечественными литераторами различных эпох. Этот факт свидетельствует о том, что вопрос проявлений патриотизма всегда был актуален в нашей стране и не теряет своей значимости в настоящее время, являясь предметом постоянного изучения.

Особенно актуальной эта тема становится во времена различных войн, в частности, Великой Отечественной, когда от мужества и героизма советских солдат зависела дальнейшая судьба огромной страны.

Одним из наиболее интересных произведений на эту тему является повесть Васильева Б.Л. «А зори здесь тихие», в которой автор, изображая грозные события тех лет и рисуя его «живых» участников», рассказывает о том, как данный феномен проявляется в поступках и поведении людей, оказавшихся в критической ситуации. Благодаря реалистичности изображения, патриотической направленности, силе и стойкости духа героев, эта повесть Бориса Львовича сразу же получила широкое признание общественности и стала предметом внимания ученых и критиков. На основе произведения была создана экранизация, которая, по словам Сапуновой М.Е. и Болотина Ю.Е., «стала не только одной из первых экранизаций произведений о войне, но и одной из лучших, как говорят, «настоящих», не приукрашенных» [4, с. 101].

В исследовании Первухиной Е. В. говорится о том, что месть за свою семью и когда-то полный счастья дом – одна из главных целей васильевских героинь, побудившая их отправиться в жерло военных действий. Но понятие дома приобретает здесь «особое, патриотическое звучание» [3, с. 359]. Рамки значения данного слова, по словам исследователя, расширяются. Б.Л. Васильев вкладывает в понятие дома самые важные духовные ценности человеческой жизни: «дом – это Малая Родина, особое ощущение Отечества, место, где у человека есть друзья, семья, родственники, где он впервые почувствовал тёплое дыхание первой любви. Это звуки, образы, запахи, мечты, связанные с детством» [3, с. 360]. Первухина Е. В. также отмечает, что для героев повести важную роль играет не только тот дом, откуда они родом. Дом для них – это и 171 разъезд, и лес, находящийся рядом с ним. Ведь именно на разъезде они становятся семьёй, «боевыми товарищами» [3, с. 360].

Колотилина Е. А. акцентирует внимание на исключительности обстоятельствах, в которых оказались такие разные, не похожие друг на друга девушки и которые уравнивают их в главном: они оказались лицом к лицу с сильным, вооруженным до зубов и численно превосходящим их врагом и готовы остановить его, во что бы то ни стало: «На первый взгляд может показаться, что между ответственной, строгой Ритой Осяниной, неуверенной в себе фантазеркой Галей Четвертак, мечтательной Соней Гурвич, молчаливой Лизой Бричкиной и озорной, дерзкой красавицей Женькой Комельковой не может быть ничего общего. Но их сближают исключительные обстоятельства, в которых они оказались» [2, с. 76]. Есть еще в этих пятерых, несмотря на различное социальное положение, неодинаковый уровень воспитания, образования, единство отношения к жизни, людям, войне, любовь к родной стране, преданность ей и готовность положить за нее свои головы. «Зенитчицам нужно держать свои позиции, во что бы то ни стало, словно за ними «вся Россия сошлась». И они держат...» [2, с. 76].

В произведении показаны события, развернувшиеся в 1942 году в одном из батальонов на севере России, куда после ранения попал главный герой повести Федот Ефграфыч Васков. Его назначают командовать необычным зенитным взводом, полностью состоящим из девушек, которые по воле судьбы оказались на войне. В центре событий находятся пять зенитчиц – Рита Осянина, Женя Комелькова, Соня Гурвич, Лиза Бричкина, Галя Четвертак, – которые под командованием Федота Ефграфыча отправились на

боевое задание. Никто не догадывался о том, что, получив поручение найти и взять в плен двух немецких разведчиков, отряд из шести человек наткнется на шестнадцать фашистских солдат. Силы оказались неравны, но ни одной из девушек даже в голову не пришло отступить.

Любовь к Родине и желание защищать Отчизну от врагов побуждают девушек отправиться на фронт и помогают им совершить единый подвиг – пожертвовать своей жизнью ради спасения родной страны. Однако в истории литературы и литературной критике остаются открытыми вопросы о том, какую роль сыграла каждая из них в этом непростом деле? В чем выразилось индивидуальное проявление патриотизма? Ответы на них и определяют научную новизну нашей статьи.

Во время выполнения боевого задания на долю всех девушек выпало много горя и испытаний, в связи с чем довольно трудно определить меру физических и духовных сил, отданных на борьбу с фашистами, а также оценить уровень и форму проявления патриотизма каждой из них. Но если сосредоточить внимание на авторских характеристиках героинь и подметить особенности их поведения, проявляющиеся в критических ситуациях, то это представляется возможным.

Автор, как верно отмечает Колотилиной Е.А., значительно место отводит библиографической предвоенной истории своих героинь: условиям их формирования и роста, сложившихся или складывающихся черт, которые имели место до разворачивающихся в произведении событий [2, с. 74]. Данный прием Б.Л. Васильев использует, чтобы показать закономерность последующего поведения и мотивов поступков девушек уже во время грозных военных испытаний для всей страны и для каждого ее гражданина.

Так, сложной оказывается история Елизаветы Бричкиной, которая приняла нелепую, но ужасную и мучительную смерть. Лиза – молчаливая, несколько замкнутая в себе, мечтательная и спокойная, но в то же время довольно серьезная девушка. Елизавета жила вместе с родителями на кордоне в лесу. Она шла по жизни преисполненной чувством надежды на счастье и ожиданием светлого будущего: она «...все девятнадцать лет прожила в ощущении завтрашнего дня» [1, с. 81]. Попав в отряд зенитчиц, Бричкина не потеряла спокойствия и сдержанности. Ей очень приглянулся старшина Васков, поэтому она, не раздумывая, попросилась вместе со всеми в отряд, посылаемый на поиски немецких диверсантов. Во время пути Лиза проявила себя как человек, который был «на ты» с природой. Поэтому, осознав всю опасность положения, старшина сразу понял, кого пошлет в разъезд за подмогой. Лиза очень торопилась исполнить приказ, «...поэтому летела через лес как на крыльях» [1, с. 89]. Она всю дорогу думала о словах Федота Евграфыча и грелась мыслью о том, что они справятся с боевым заданием и обязательно вместе споят. Проходя через болото, Лиза испытывала невероятный страх, «почти животный ужас» [1, с. 90], но напутственные слова, сказанные Васковым, вселяли в нее надежду на лучшее и веру в себя. Однако автор решает совершить трагический поворот событий: Бричкина спотыкается, падает и оказывается заложницей болота. Попытки выбраться и истошные крики о помощи оказываются тщетными. И в тот момент, когда наступило

последнее мгновение в жизни Лизы, появляется солнце, как обещание счастья и символ надежды: «Лиза долго видела это синее прекрасное небо. Хрипя, выплевывала грязь и тянулась, тянулась к нему, тянулась и верила... И до последнего мгновения верила, что это завтра будет и для неё...» [1, с. 92].

Гибель Лизы Бричкиной каждым из читателей воспринимается болезненно, и по значимости она равносильна героической, несмотря на то, что девушке так и не удалось совершить боевой подвиг. Лизавета обладала всеми необходимыми физическими и духовными возможностями для этого. Если бы не случайность, девушка положила бы все силы на защиту своего Отечества.

Нелепой, на первый взгляд, кажется и смерть Сони Гурвич, которая, стремясь сделать доброе дело, погибла от вражеского клинка. Студентка, готовившаяся к сессии, вынуждена была отправиться на сражение с немецкими оккупантами. В отряд, который набрал Федот Евграфыч для исполнения боевого приказа, Соня попала, так как хорошо владела немецким языком. Как и Бричкина, Гурвич была тихоней, «круглая отличница – и в школе и в университете» [1, с. 110]. Она любила стихи и часто читала их вслух не только себе, но и боевым товарищам. Ее отличали такие важные для солдата качества, как исполнительность, старательность и преисполненность чувством долга. Так, когда Васков обронил свой памятный кисет с табаком, Соня поняла его переживания и решила помочь. Вспомнив, где она видела этот ценный для старшины предмет, девушка побежала за ним. Васков приказал ей вернуться, но «какое там: только сапоги затопали» [1, с. 98]. А топали они потому, что Соня до этого никогда их не носила и по незнанию получила на два размера больше. Бежала она без опаски, торопясь притащить старшине Васкову «махорку ту, трижды клятую» [1, с. 102]. Бежала, радовалась, и понять не успела, откуда свалилась на хрупкие плечи тяжесть, почему пронзительной болью рванулось вдруг сердце, как немецкий солдат вонзил нож в ее грудь.

Таким образом, живо откликнувшись на сожаление боевого командира о забытом памятном кисете, романтическая незнакомка из томика Блока Соня Гурвич, погибла не в бою, но в этом поступке-порыве вернуть Федоту Евграфычу дорогую ему вещь, несмотря на его запрет, несмотря на опасность, столько душевной отзывчивости, чистоты, храбрости, наконец, что ее смерть болью отзывается в сердцах читателей и оставляет горькое сожаление об оборвавшейся юной жизни. Соня совершила свой подвиг во имя Родины.

Интересен образ Галя Четвертак. Она выросла в детском доме, но осознать этого не хотела. Галя постоянно жила в придуманном ей мире, находилась в мечтах, остальные девочки поддерживали её, не разоблачая подругу во лжи. Лишь однажды Рита резко сказала, что они знают про Галю всю правду: «подкидьш ты, и нечего тут выдумывать...» [1, с. 112]. Это было в момент похорон Сони, а Галя «...заплакала. Горько, обиженно - словно игрушку ребёнка сломали...» [1, с. 112]. Тем самым Б.Л. Васильев показывает, каким ещё чутким и наивным ребёнком была Галя Четвертак. Жизнь на фронте представлялась ей романтической и интересной: именно поэтому она туда так стремилась. Маленькую Галю, так яростно желавшую защищать свою страну, не сразу взяли на фронт, но она не отчаивалась и решительно шла к своей цели. Однако попав на 171-й разъезд, в этот поход, увидев первые смерти,

девушка осознала реальность и не смогла её принять: «праздничная новизна улетучилась быстро, а будни не совсем были похожи на Галины представления о фронте» [1, с. 115]. В самые ответственные моменты девушку охватывал страх, и она терялась: «Галя Четвертак настолько испугалась, что и выстрелить-то ни разу не смогла» [1, с. 117]. «Она всегда жила в воображаемом мире больше, чем в действительном... И это рождало тупой, чугунный ужас, и она шла под гнётом этого ужаса, ничего уже не соображая» [1, с. 122]. Так, поддавшись испугу, Галя сорвалась с места и с криком побежала: «выгнувшись, заломив руки за голову, метнулась через поляну наперерез диверсантам» [1, с. 126]. Немецкая пуля моментально ее настигла, после чего девушка погибла: «последний крик ее затерялся в булькающем хрипе, а ноги еще бились, вонзаясь в мох носками Сониных сапог» [1, с. 126].

Девушка оказалась совершенно не готовой к такой действительности, так и не сумела совладать со своим страхом. Но уже тот факт, что Галя стремилась попасть на фронт и сделала все возможное для этого, а также искренне желала помочь своей Отчизне избавиться от врага, придает ее стремлениям высокое патриотическое звучание.

В конце концов, со старшиной остались двое – Рита Осянина и Женька Комелькова. Писатель очень гордится озорной и дерзкой красавицей Женькой Комельковой, Вот как описывает он свою героиню: «Высокая, рыжая, белокожая. А глаза – детские, зеленые, круглые, как блюдца». Семью Женьки убили немцы, а ей чудом удалось спастись. В женскую батарею она попала за роман с женатым командиром. Очень артистичная, эмоциональная, Комелькова всегда привлекала внимание. Подруги говорили о ней: «...на сцену бы тебе, Женька...» [1, с. 22].

Несмотря на веселый нрав, Женя не жалела себя в борьбе с врагом, она достойно справлялась со всеми испытаниями. Девушка с умом распорядилась данными ей красотой и артистичностью. Так, Комелькова создала удивительную сценку, чтобы запутать диверсантов: Женя разыграла беззаботность, плескаясь в ледяной воде, и сделала это так правдоподобно, что враги подумали, что где-то рядом находятся лесорубы. На самом деле в ее глазах стоял недетский страх: «...она улыбается, а глаза, настезь распахнутые, ужасом полны, как слезами, и ужас этот живой и тяжелый, как ртуть» [1, с. 79], – но Женька сумела подавить его, проявив огромную силу духа.

Такой же пример героизма Комелькова показала, когда вместе со старшиной Васковым справлялась с фашистами, убившими Соню. Женя проявила подлинное мужество, точно выполнив все указания командира. С неменьшим энтузиазмом девушка пришла на помощь Федоту Евграфычу, когда тот оказался в руках противника: «...боец Комелькова стояла перед ним, держа винтовку за ствол, как дубину. И приклад той винтовки был в крови» [1, с. 106]. Еще одно проявление героизма Комельковой произошло в тот момент, когда та отвела за собой врагов в лес, чтобы старшина за это время смог помочь получившей ранение Рите: «...она верила в себя и сейчас... ни на мгновение не сомневалась, что все кончится благополучно» [1, с. 149]. Когда иссякли последние патроны, Женя не сдалась фашистам, погибнув от вражеской пули с высоко поднятой головой. В этом и многих дру-

гих поступках Комельковой угадывается ее искренняя верность и преданность друзьям, семье и Родине. Последние слова, сказанные Женькой, были о том, что, убив одного солдата, пусть даже девушку, фашисты не перебьют весь Советский союз [1, с. 144]. Так, защищая близких людей и свою страну, Женя погибла как настоящий герой.

Командир отделения Рита Осянина «строга и никогда не смеется» [1, с. 16]. Она за свои девятнадцать лет успела побывать замужем и родить сына. Ее муж погиб в первые дни войны, поэтому, желая отомстить за его смерть, Рита сама ушла в зенитчицы. Попав на разъезд, Осянина по ночам стала убеждать в город к сыну и больной матери. Однажды по возвращении из такого свидания девушка наткнулась на тех двух диверсантов принесших всему отделению столько бед и потерь. Но, находясь в нескольких шагах от врагов, она не поддавалась страху, не побежала, как это сделала потом в лесу Галя, поскольку, по словам Б. А. Васильева, «Рита была не из бойких» [1, с. 16].

Осянина отдавала все свои силы на борьбу с врагом, никогда не падала духом и поддерживала других [2, с. 78]. Об этом мы можем судить по многим эпизодам, в частности, по тому, когда Васкову было ясно, что против шестнадцати до зубов вооруженных врагов им долго не продержаться, произнесенная Ритой реплика: «Что же, смотреть, как они мимо пройдут?» [1, с. 70], – намного укрепила старшину в принятом решении. Дважды Осянина выручала Федота Еврафыча, принимая огонь на себя, а, получив серьезную рану, осознавая положение раненого Васкова, она не желала быть ему обузой, понимая, как важно довести их общее дело до конца: «...не надо» – тихо сказала она. – «Родина ведь не с каналов начинается. Совсем не оттуда. А мы ее защищали. Сначала ее, а уж потом – канал» [1, с. 151]. Рита погибает последней, всадив себе пулю в висок, прекрасно зная, что рана смертельна и, кроме мучений, её ничего не ждет.

Таким образом, во всех поступках Риты проявлялись такие ценные качества, как мужество, хладнокровие, человечность, высокое чувство долга перед Родиной, не покидавшие девушку до самого конца.

Каждая из рассмотренных нами девушек, оказавшись по собственному желанию в центре военных событий и познав ужасы войны, не оставила боевых позиций, не бросила в беде своих товарищей: У Лизы – это патриотизм внутреннего состояния, выразившийся через чувство к Васкову быстрее добежать, привести подмогу, одолеть фрицев и вместе с любимым спеть обещанную русскую народную «Дролю..»; у Сони это чувство выражается в поступке-порыве не допустить, чтобы ее командир лишился памятной вещи. Это, как у Н.В. Гоголя Тарас Бульба погибает, потому что не хочет, чтобы даже его «...люлька доставалась ляхам...». У Гали Четвертак патриотизм выражается в ее страстном желании попасть на фронт, бить врага, быть героиней, хотя все это и сопряжено с детскими наивными фантазиями, разбившимися о жестокую реальность войны. Женька Комелькова – это «рыжая бестия с зелеными глазами», у которой в каждом поступке – безумство храбрых и четкий подтекст: «Я не дам вам пройти. Это моя земля!»; у Риты – это «тихий» героизм, без фейерверков, но такой же боевой и самоотверженный.

Подводя итог сказанному выше, можно сделать вывод о том, что повесть Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие» пронизана патриотическим духом. Ее героини живут единой мечтой о спасении Отчизны и погибают с мыслью о ней.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильев Б. Л. А зори здесь тихие... М. : Изд-во «Э», 2018. 352 с.
2. Колотилина Е. А. Художественное портретирование женских образов в повести Б. Васильева «А зори здесь тихие» // Школа юного литературоведа. 2013. № 4. С. 74-78.
3. Первухина Е. В. Мотив дома в повести Бориса Васильева «А зори здесь тихие...» // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 358-360.
4. Сапунова М. Е., Болотин Ю. Е. Сравнительный анализ экранизаций 20 и 21 вв. произведения «А зори здесь тихие» // Молодой ученый. 2017. № 1.1. С. 101-103.
5. Смирнова А. Ю. Подлинный и мнимый патриотизм // Молодой ученый. 2017. № 49. С. 419-422.

ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА И ПЕДАГОГА В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК-159.9.07

**Инна Евгеньевна Копченко,
Ирина Александровна Твелова,
Людмила Николаевна Хлудова**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра философии, права и социально-гуманитарных наук
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии
Кафедра всеобщей и отечественной истории*

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются содержательные и ценностные характеристики процесса становления профессионального самосознания личности; выделена и описана динамика этого процесса. Выявлены и описаны противоречия, возникающие в структуре самосознания в результате несовпадения ценностей общественного сознания и ценностей профессионального развития.

Ключевые слова: профессионал, профессиональное самосознания личности, профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, профессиональное становление.

В отечественной психологии проблема становления человека как профессионала рассматривается в исследованиях Зеера Э.Ф., Климова Е.А. Марковой А.К. и др. Ряд отечественных ученых (Абульханова-Славская К.А., Бра-тусь Б.С., Кон И.С., Непомнящая Н.И., Слостенин В.А. и т.д.) внесли определенный вклад в изучение вопросов профессионального развития личности.

В отечественной психологии проблема профессионального самосознания личности рассматривается в единстве с развитием самосознания взрослого человека. Профессиональное самосознание, которое формируется на достаточно высоком уровне развития самосознания личности, и составляет одну из основных характеристик самосознания зрелой личности. Любой человек должен ответственно подходить к выбору своего дальнейшего жизненного пути, а также уметь его долгосрочно планировать и определять свое отношение к окружающим, к тому, что он может сделать для общества. Рассматривая развитие самосознания, С.Л. Рубинштейн выделял в качестве одной из важнейших составляющих отношение к труду. «Для нас человек определяется, прежде всего, не его отношением к его собственности, а его отношением к его труду. Поэтому и его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это сознательное, общественное отношение к труду является стержнем, на котором

перестраивается вся психология личности; оно же становится основой и стержнем ее самосознания» [3, с. 120]. Отношение к труду человека определяет его связь с обществом и характер его вкладов в развитие культуры и окружающий социумом.

База профессионального самосознания личности закладывается на этапе профессионального самоопределения и в начальной стадии профессионального обучения, когда обучающийся начинает более подробно изучать теоретические основы профессии и получает первичные навыки профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения у обучающихся формируется целый ряд представлений о профессиональных нормах и формах поведения, о профессиональных возможностях, начинают запускаться механизмы профессионального саморазвития личности для и выработки эффективного индивидуального стиля.

Спецификой профессионального самосознания личности является наличие определенных внешних условий, с которыми может столкнуться человек. Формирование профессионального самосознания человека предполагает активное и осознанное изменение личностных характеристик личности в зависимости от специфики выбранной профессии. В процессе профессионального становления личности происходит формирование и развитие профессионально-значимых качеств личности, в соответствии с требованиями современного общества и на основе возможностей и уровня притязаний индивида.

Одним из главных условий профессионального развития личности является переосмысление своего внутреннего мира и поиск новых возможностей саморазвития в профессиональном становлении, что оказывает влияние на повышение уровня профессионального самосознания человека.

Формирование профессионального самосознания личности является длительным и сложным процессом и может осуществляться под воздействием самых различных факторов. В проведенных исследованиях показано, что развитие профессионального самосознания личности происходит гетерохронно, т. е. интенсивность, скорость, последовательность развития различных компонентов может не совпадать друг с другом. Так, в работах Ю.П. Поваренкова отмечено, что в период обучения студентов в вузе наиболее активно формируется когнитивный компонент самосознания. На втором и четвертом курсах происходит перестройка структуры интеллекта, а структура ценностей и структура личностных качеств студентов перестраиваются в значительно более медленном темпе, т. к. обладают большей устойчивостью [2, с. 201].

Профессия представляет собой социально-объектную часть профессионального континуума человеческой активности, профессиональная пригодность и профессиональная готовность – формальные реальности, а профессиональная идентичность – неформальную, смысловую реальность. В этом смысле профессия и профпригодность связаны причинно - следственной зависимостью как причина и следствие, в то время как профессиональная пригодность объединена с профессиональной идентичностью актуальной зависимостью как производное той части профессиональной реальности, которая связана с результативностью специальной подготовки (профпригодность проверяется в начале, профготовность – в конце), определенной опла-

той за выполненную работу (профнепрегодные и профнеготовые, либо устроятся из деятельности, либо принадлежат к низкооплачиваемым социальным группам, с притязаниями на определенный социальный статус (профпригодные и профготовые претендуют на лучшее статусное положение). Профессиональная идентичность связана с этими параметрами профессии косвенным образом, опосредованно, наибольшая же связь профидентичности обнаруживается, с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении результативности твоего труда, ответственности за профессиональную деятельность и в переживании соответствующей профессиональной самооэффективности.

Теоретический анализ профессионального самосознания личности показывает, что сама структура профессионального самосознания человека в основных чертах соответствует структуре самосознания личности и может быть представлено как взаимопересекающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: поведенческой, когнитивной и аффективной. Вместе с тем, содержательная сторона характеристики каждой выделенной подструктуры профессионального самосознания личности (Я-понимания, Я-отношения и Я-поведения) включает в себя определенные характеристики, которые обуславливают профессиональное становление и самоактуализацию личности в профессиональной деятельности.

Профессионально самосознание личности, являясь одним из главных компонентов самосознания, обладает своими определенными структурными особенностями. Это своеобразие достигается, прежде всего, с помощью осознанного выбора и принадлежности к конкретной профессиональной группе.

Е.А. Климов при характеристике структур профессионального самосознания, определяет следующие компоненты [1]:

Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.

Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в структуре профессиональных ролей, на шкале общественного положения.

Знание личности о степени её признания в профессиональном сообществе.

Знание о своих сильных и слабых сторонах, способах самосовершенствования, вероятностных зонах успехов и неудач, знание о своих способах эффективного взаимодействия и своего индивидуального стиля работы.

Представление о своей работе в будущем и о себе.

Структурно-динамическое развитие субъекта профессиональной деятельности происходит в пространстве трехмерной модели личности профессионала, которая задаётся новыми измерениями внешних требований к профессиям, прогнозируемых личностных характеристик и реальных личностных примеров в профессиональной деятельности. Платонов К.К., при рассмотрении формирования личности профессионала, выделяет нормативную модель профессионала, которая включает представления о различных психологических особенностях, отвечающих требованиям современных профессий и эмпирическую модель, которая получается на основе эмпирического изучения и обобщения определённой информации о среднем профессионале. Субъект, при входе в профессию, строит собственную мо-

дель профессионала и так же себя как профессионала, при этом интегрирует данные измерения и еще качественно преобразует их.

Профессиональное самосознание рассматривается в отечественной психологии как динамическое образование, которое характеризуется в зависимости от уровня его развития, уровнями зрелости профессионального самосознания.

Идентификация личности с профессией, особенно на первых этапах формирования профессионального самосознания, является достаточно сложным процессом, который может происходить по различным основаниям и с различным содержанием для конкретно каждого. Личность может идентифицировать себя с определённой профессией по самым различным причинам. Как отмечал А.Б. Шнейдер, «понятия «профессия» и «профессиональная идентичность» связаны между собой определённым образом. Профессия задаёт содержательные характеристики профессиональной идентичности, как бы обеспечивая «морфологию» профессиональной деятельности и профессиональной общности, тем самым, структурируя диапазон маневра в рамках выполняемой профессиональной деятельности, оставляя при этом возможность для разных вариантов самореализации внутри профессии как группы родственных специальностей» [4, с. 90].

Шнейдер А.Б. при рассмотрении становления профессиональной идентичности в рамках профессии выделяет следующие условия:

- 1) наличие подобных или сходных элементов системы, задающих модель идентификации (собственно идентификация);
- 2) наличие других, не таких же элементов, принадлежащих иной системе, (собственно отчуждение);
- 3) наличие транслятора информации о существовании этих систем.

Таким образом, человек не только должен знать нечто о своей профессии, но и иметь образцы, иметь возможность сравнивать эти образцы с другими, отличать особенности профессии от других.

При исследовании системогенеза профессиональной деятельности Шадриков В.Д. рассматривает связь профессионального мастерства с разными факторами, которые, по сути, являются психолого-акмеологическими, среди которых особо можно выделить – потребности личности, уровень мотивации достижения и социальный престиж деятельности. Престиж профессии положительно коррелирует с высокой мотивацией (в том числе достижений, а не избегания неудач), самооценкой, уверенностью в завтрашнем дне, значимостью деятельности и ее результатов.

Самосознание в целом и, тем более профессиональное самосознание личности модернизируется и развивается под влиянием общественного мнения, господствующих в обществе на данном историческом этапе норм и ценностей. Для формирования профессионального самосознания современной личности этот аспект является особенно актуальным.

Профессиональное самосознание личности особо чувствительно к социальным аспектам, к оцениванию профессиональной деятельности со стороны других людей. Так как основным источником развития самосознания личности являются практическая деятельность самого человека и его общение, то в свою очередь, на процесс формирования профессионального самосознания и развития убежденности в профессиональной компетентности

личности могут оказывать влияние следующие группы факторов. В первую группу входят ожидания и оценочные суждения непосредственного социального окружения. Во вторую группу факторов входят собственные мотивационно-ценностные ориентации личности и ожидания от самого себя как специалиста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Климов Е. А. Психолог. Введение в профессию. М. : Изд-во: Академия, 2011.
2. Поваренков Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 200-205.
3. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2012.
4. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., МПСИ, 2007. 128 с.

УДК-159.922.7

**Анна Арсеновна Костенко,
Роман Вячеславович Смирнов**

НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКА

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной и специальной педагогики и психологии
МБОУ СШ № 7 МО Куцеский район Краснодарского края*

Аннотация. В статье рассматриваются подходы психолого-педагогической науки к проблеме формирования личности в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется формированию эмоциональных состояний личности в этот возрастной период, характеризующийся стремлением к взрослости, выстраиванием новых отношений с ровесниками, семьей, педагогами.

Ключевые слова: эмоции, виды эмоций, эмоциональное состояние личности, подросток, условия формирования личности.

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка, формирование Я-концепции. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков с взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Организм ребенка начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные со-

вместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает, уже, будучи интеллектуально достаточно развитым человеком, располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

Подростничество – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь определяются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

В начале подросткового возраста появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток, иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой, как с взрослым человеком. В то же время, он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших людей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что сами взрослые начинают относиться к подросткам не как к детям, а более серьезно и требовательно. С подростка спрашивают больше, чем с младшего школьника, но ему многое и разрешается из того, что не позволялось раньше. Например, подросток гораздо больше, чем младший школьник, может находиться вне дома, на улице, в компании друзей и среди взрослых. Ему позволено участвовать в таких ситуациях, к которым обычно младшие школьники не допускаются. Этим подтверждается равноправное и независимое положение подростка в системе человеческих отношений. Все это вместе взятое порождает у подростка представление о себе как о человеке, переставшем быть ребенком, перешагнувшем за порог детства. Итогом этих процессов становится укрепляющееся внутреннее стремление подростка поскорее стать взрослым, которое создает совершенно новую внешнюю и внутреннюю ситуацию личностного психологического развития. Она требует и порождает изменение всей системы отношений подростка с окружающими людьми и с самим собой.

Быстро взрослеть подростка заставляют также обстоятельства жизни, связанные с физическими изменениями его организма. Быстрое возмужание, физическая крепость порождают дополнительные обязанности, которые подросток получает и в школе, и дома.

В подростковом возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности. Если на ранних ступенях онтогенеза оно носит стихийный характер, мало контролируется сознанием и волей ребенка, то с наступлением подростничества подражание становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования.

Остановимся на основных и значимых этапах формирования личности подростка. По образному выражению А.Н. Леонтьева, личность «рождается» дважды.

Первое ее рождение относится к дошкольному возрасту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. Иными словами, здесь зарождается то, что отражено в первом критерии личности.

Второе рождение личности начинается в подростковом возрасте и выражается в появлении стремления и способности осознавать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Эта способность к самоосознанию, саморуководству, самовоспитанию и отражена во втором признаке личности, разобранным выше.

Примечательно, что способность к самосознанию как обязательная зафиксирована в такой юридической категории, как уголовная ответственность за совершаемые действия. Эта ответственность, как известно, возлагается на каждого душевно здорового человека, достигшего совершеннолетия. Возвращаясь к вопросу о формировании личности, рассмотрим его теперь не со стороны этапов формирования личностных структур, а со стороны механизмов развития.

Несмотря на крайнюю важность этого вопроса и для теории личности и для практики воспитания, он разработан еще далеко не достаточно. Тем не менее, ряд важных механизмов в психологии выявлен и описан.

Существуют и стихийные механизмы формирования личности. К ним можно отнести достаточно общий механизм сдвига мотива на цель, а также более специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей.

Эти механизмы являются стихийными, потому что субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и, уж во всяком случае, сознательно ими не управляет. Они господствуют в детстве, до подросткового возраста, хотя продолжают участвовать в развитии личности наряду с сознательными формами «самопостроения». Все названные механизмы в той мере, в какой они касаются развития личности, действуют в русле общего, генерального процесса опредмечивания потребности в общении.

Этой потребности последнее время придается в психологии все большее значение. По своей фундаментальности она приравнивается к органическим потребностям. Она столь же витальна, как и эти последние, ибо неудовлетворение ее приводит к ухудшению физического состояния младенца, равно как и детенышей высших животных, и даже к их гибели. Некоторые авторы считают эту потребность врожденной. Другие полагают, что она формируется у ребенка очень рано, так как удовлетворение всех его органических потребностей происходит исключительно с помощью взрослого, и потребность в последнем становится столь же настоятельной, как и потребность в пище, безопасности, телесном комфорте и т. п. Независимо от позиции в этом дискуссионном вопросе все авторы признают, что потребность «в другом», в контакте с собой подобными, в общении оказывается главной движущей силой формирования и развития личности.

Самооценка и развитие личности. По данным Л.И. Божович, правильное формирование самооценки – один из важнейших факторов развития

личности подростка. Отсюда понятно, что учителя школ должны овладеть необходимыми сведениями, относящимися к психологии самооценки.

Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих (взрослых и детей), а также собственной деятельности ребенка и собственной оценки ее результатов.

Если ребенок не умеет анализировать свою деятельность, а оценка со стороны окружающих меняется в отрицательном для него направлении, возникают острые аффективные переживания. Так, например, если в семье у ребенка сформировали положительную самооценку и соответствующие притязания, а вслед затем в детском саду или в школе он столкнулся с отрицательной оценкой, возникает много отрицательных форм поведения (обидчивость, упрямство, драчливость и т. д.). При длительном сохранении такой ситуации эти отрицательные формы поведения фиксируются и становятся устойчивыми качествами личности. А.И. Божович отмечает, что отрицательные качества личности возникают в ответ на потребность ребенка избежать тяжелых аффективных переживаний, связанных с потерей уверенности в себе.

Эмоции в узком значении слова это непосредственное, временное переживание какого-нибудь чувства. С точки зрения влияния на деятельность человека эмоции делятся на стенические и астенические. Стенические эмоции стимулируют деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, побуждают его к поступкам, высказываниям. И, наоборот, иногда переживания характеризуются своеобразной скованностью, пассивностью, тогда говорят об астенических эмоциях. Поэтому в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей эмоции могут по-разному влиять на поведение. Так, у испытывающего чувства страха человека возможно повышение мускульной силы и он может броситься навстречу опасности. То же самое чувство страха может вызвать полный упадок сил, от страха у него могут «подгибаться колени». Горе может вызвать апатию, бездеятельность у человека слабого, в то время как сильный человек удваивает свою энергию, находя утешение в работе и творчестве.

Эмоциональные переживания носят неоднозначный характер. Один и тот же объект может вызывать несогласованные, противоречивые эмоциональные отношения. Это явление получило название амбивалентность (двойственность) чувств. Обычно амбивалентность вызвана тем, что отдельные особенности сложного объекта по-разному влияют на потребности и ценности человека (так, можно уважать кого-то за работоспособность и одновременно осуждать за вспыльчивость). Амбивалентность может быть порождена и противоречием между устойчивыми чувствами к предмету и развивающимися из них ситуативными эмоциями (так, например, совмещаются любовь и ненависть при ревности).

Существует большое многообразие чувств. В действительности чувства представляют большое многообразие различных качеств и оттенков. При этом эмоции никак не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или эфффективность, – это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими пусть специфическим образом действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не

могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключаящие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. И одни и другие являются, в конечном счете, зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида, в которой в единстве и взаимопроникновении включены все стороны психики.

Для подлинного понимания эмоций в их отличительных особенностях необходимо выйти за пределы чисто описательной их характеристики.

Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам; отношение индивида к ним и к ходу деятельности, протекающей в силу совокупности объективных обстоятельств в соответствии или вразрез с ними, определяет судьбу его эмоций.

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому лично-значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. При этом, как отмечает В.Н. Куницына, недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей Деятельности (учебе) и опыта общения приводят к тому, что подросток в основание своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретных интересов, нравственных чувств; дружба у подростков избирательна, интимна и более длительна; под влиянием дружбы изменяются и подростки, правда, не всегда в положительную сторону; у подростков распространена групповая дружба; проявление гражданского чувства патриотизма.

Эмоциональное реагирование характеризуется знаком (положительные или отрицательные переживание), влиянием на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее), интенсивностью (глубина переживаний и причина физиологических сдвигов), длительностью протекания (кратковременные или длительные), предметностью (степень осознанности с конкретным объектом).

Помимо этого Е.Д. Хомская наряду со знаком, интенсивностью, длительностью и предметностью, выделяет такие характеристики, как их реактивность (быстрота возникновения или изменения), качество (связь с потребностью), степень их произвольного контроля.

Знак эмоционального реагирования. По тому, какие переживания имеются у человека (положительные – удовольствие или отрицательные – отвращение) эмоциональное реагирование отмечается знаком «+» или «-». Следует, однако, отметить, что это деление во многом условно и по крайней мере соответствует положительной или отрицательной роли эмоций для данного человека в конкретной ситуации. Например, такую эмоцию, как страх, безоговорочно относят к отрицательным, но она, безусловно, имеет относительное значение для животных и человека, и кроме того, может доставлять человеку удовольствие.

Учет условий формирования эмоциональной сферы крайне необходим в практической работе классного руководителя, школьного педагога с растущей личностью.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М.: Мысль, 1999.
2. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. № 13. 2000. С. 12-13.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 330 с.
4. Зайченко Т. П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения : монография. СПб. : Астерион, 2004. 190 с.
5. Казанская В. Г. Психология обучения: учитель ученик : монография. СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. 84 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : Изд-во МГУ, 2002.

УДК-37.015.3

Виктория Витальевна Пономарева

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИИ

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

Аннотация. В статье рассматриваются пути развития личности педагога, его профессиональных качеств средствами психологии. Охарактеризована модель психологического образования будущих педагогов, внедрение которой позволяет достигнуть достаточной профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: педагог, требования к личности учителя, профессиональная компетенция, личностное и профессиональное развитие, субъектная парадигма, психологическая подготовка, самоактуализация.

Современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными процессами; условием прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам, к участию в них и принятию нового как ценности. Соответственно изменяется взгляд на место и роль человека в инновационно развивающемся обществе. С позиций новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный осуществлять

творческую преобразовательную деятельность в самых различных областях. В данных условиях все более приоритетную роль в процессе социального и экономического развития общества начинает играть образование, ключевой задачей которого становится развитие у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только адаптироваться к быстро изменяющимся социальным условиям, но и создавать качественно новое социальное и культурное пространство.

В настоящее время выделяется несколько испытанных путей и способов повышения результативности труда педагогов: совершенствование образовательного процесса в педагогических высших учебных заведениях, создание различных психотренингов, которые повышают профессиональную компетентность педагога, а также совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя.

Одним из наиболее важных способов является совершенствование образовательного процесса в университетах и институтах с помощью повышения качества психологической подготовки.

В течение нескольких десятилетий психология претерпела ряд изменений, таких как переход к субъектной парадигме. Заметно расширились психологические дисциплины, образовав обособленные отрасли знания. В этот период были созданы направления в традиционных научных школах, расширен категориально-понятийный аппарат, были разработаны основы практической и теоретической психологии.

Однако, невзирая на существенные преобразования, психологическая подготовка будущих педагогов в образовательных учреждениях (в педагогических вузах, колледжах и лицеях) остается в тех же традициях, которые сложились на предшествующих этапах ее развития.

Изучение программ и содержания психологической подготовки в педагогических вузах позволяет сделать заключение о существенных различиях между образовательной ситуацией, которая сложилась к началу XXI в. и уровнем развития психологического знания [1]. Многие педагоги и исследователи неоднократно предпринимали попытки скоординировать их. Однако, изменения затрагивали лишь отдельные дисциплины, их углубление и совершенствование. Система психологической подготовки не изменялась.

Требования, которые предъявляются учителю педагогическим коллективом и обществом, способствуют развитию его психологического потенциала (творческого мышления, способностей, самоактуализации). С другой стороны, они могут замедлять его развитие, создавая серию отрицательных психологических эффектов (низкая самооценка, закрепощенность, догматичность мышления, негативная Я-концепция, защитные формы поведения) [2]. Таким образом, существует группы факторов, которые определяют востребованность и развитие психологической компетентности.

Первая группа содержит факторы, которые выработаны типом развития общества, в котором существует педагог. Среди таких факторов выделяются факторы, которые направлены на контроль профессионально-педагогической деятельности учителя: концепция образования, официально принятая в обществе, закон об образовании, структура и функции контролирующего учебного заведения институтов; требование к личности учителя и выработанные обществом средства оценки поощрения его деятельности и т. д.

Их совокупность позволяет определить необходимое соотношение в педагогической деятельности психологической компетентности с теоретико-методической подготовкой профессиональной деятельности педагога. На процесс совершенствования психологической культуры педагога оказывают влияние и сложившиеся в общественном сознании представления о роли и значении личности в обществе; социально-психологическая модель общества; психологическое знание членов общества; приоритет внешнего или внутреннего контроля в социально-значимом поведении и др. [3]. Данные факторы являются макросоциальными.

В состав второй группы входят факторы, которые действуют на уровне конкретно-определенной школы, в которой работает педагог. Такие факторы называются микросоциальными. В данной группе имеет существенное значение характер организации педагогического процесса; модель контроля деятельности со стороны администрации; сложившиеся в школе традиции и профессиональные позиции; роль, отводимая самоконтролю, самоанализу и самооценке деятельности учителя; уровень психологической компетентности педагогического коллектива и администрации, а также содержание методической работы.

Третью группу составляют личностные факторы - профессионально-личностные особенности учителя, способствующие образованию психологической культуры учителя или затрудняющие данный процесс. К ним относятся уровень развития самосознания, позитивная Я-концепция, определенность профессиональных и жизненных целей, наличие четких профессиональных и личностных ценностей, знание профессиональных требований и норм, хорошая осведомленность в сфере педагогической профессии, знание современных особенностей педагогического процесса. Также, огромное значение имеет формирование и совершенствование оценочных, рефлексивных и аналитических способностей педагога.

Все эти группы факторов взаимодействуют в процессе профессионального развития учителя и определяют в итоге степень самостоятельности педагогической деятельности. Характер субъективного профессионального использования психологических знаний является показателем профессиональной и личностной зрелости [4]. Став субъектом ответственности, учитель сам формулирует внутренние критерии, в соответствии с которыми ограничивает поле своей активности и сам ведет контроль, сличая свою активность с принятыми критериями психологической целесообразности педагогических воздействий [5].

Модель психологического образования будущих педагогов сформирована в соответствии с этапами профессиональной подготовки. Кроме того, она определяется системой задач, которые решаются на каждом этапе. Существует четыре этапа психологического образования. На первом этапе происходит осознание проблемы и необходимости личностных изменений самого педагога. В сферу задач на данном этапе включаются формирование профессиональной саморефлексии, повышение роли дисциплин психологического цикла, формирование мотивации профессионального и личностного роста педагога.

Второй этап состоит из осознания возможностей и способов изменения. Здесь в систему задач входят ознакомление с основными принципами и

правилами личностно-развивающего обучения и образования, а также исследование и изучение современных психолого-педагогических технологий.

На третьем этапе происходит освоение механизмов личностных изменений и новых способов поведения. Задачей на этом этапе является приобретение практического опыта применения осознания личностных изменений и присвоение новых способов поведения.

Четвертый этап – это саморазвитие и способность творчески изменять собственное поведение. Задачей является развитие и совершенствование творческого потенциала личности будущего педагога.

Такая модель психологического образования реализует в себе ведущие отечественные и зарубежные разработки в области методологии и теории развивающего образования. К числу особенностей данной модели относятся:

1. Максимальный учет условий национальной доктрины образования и заказчиков образовательных услуг (школьников, родителей и студентов);

2. Неограниченность рамками специально организованного обучения, открытость образования;

3. Открытость коммуникативного пространства, в котором реализуются разнообразные формы общения как между преподавателями и студентами, так и внутри учебно-профессиональных групп;

4. Формирование пространства для самореализации и самоактуализации личности с помощью образования, самообразования.

Таким образом, модель психологического образования педагога является неотъемлемой частью его профессионального и личностного роста. Ее основная цель – это повышение психологической компетентности будущего учителя, а также подготовка к выполнению в профессиональной деятельности идей личностно-развивающего образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горбачева Е. И. Современный взгляд на педагогику и психологию высшего образования // Вопросы психологии. 1997. № 2.

2. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д., 1997.

3. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д., 1997.

4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности и талант учителя. Л., 1983.

5. Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования // Формирование социально активной личности учителя. М., 1990.

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ на 2018-2019 уч. год

№	Название	Дата	Организаторы
1	<p>Всероссийская научно-практическая конференция «Патриотическое и нравственное воспитание в школе и семье: проблемы, формы и точки соприкосновения»</p> <p>Место проведения: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»</p> <p>Форма участия: очная, очно-заочная, дистанционная</p>	26-27 марта 2019 года	Плужникова Е.А. Терсакова А.А. Костенко А.А. Лукаш С.Н.
2	<p>Неделя педагогики АГПУ «Имидж педагога глазами студентов»</p> <p>Место проведения: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»</p> <p>Форма участия: очная, очно-заочная, дистанционная</p>	с 22.04.2019 по 26.04.2019	Кафедра ТИПиОП Андриенко Н.К.
3	<p>Всероссийский конкурс научных статей, проектов, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»</p> <p>Место проведения: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»</p> <p>Форма участия: очная, очно-заочная, дистанционная</p>	22.04.2019	Андриенко Н.К. Плужникова Е.А. Терсакова А.А. Шкуропий К.В.
4	<p>Форум «Имидж педагога глазами обучающихся»</p> <p>Место проведения: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»</p> <p>Форма участия: очная, очно-заочная, дистанционная</p>	26.04.2019	Андриенко Н.К. Терсакова А.А. Плужникова Е.А.
5	<p>Всероссийская конференция «Педагог как творец образовательного пространства»</p>	15 мая 2019	Шкуропий К.В. Плужникова Е.А.
6	<p>Международная научно-практическая конференция «Проектирование образовательных систем в условиях глобализации»</p> <p>Место проведения: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»</p> <p>Форма участия: очная, очно-заочная, дистанционная.</p>	15-20 декабря 2019	Андриенко Н.К. Плужникова Е.А. Терсакова А.А. Шкуропий К.В.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аганесьян Екатерина Артёмовна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Андриенко Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, декан факультета ДиНО ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Волков Олег Петрович – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Герлах Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Гладкая Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики, заместитель директора Института педагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург).

Живогляд Марина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Ибрагимова Инна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Катаева Полина Александровна – обучающийся ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Копченко Инна Евгеньевна – кандидат исторических наук, директор ИРО ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Костенко Анна Арсеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Кузнецова Карина Сергеевна – обучающаяся факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Лукаш Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Москвина Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета психологии, доцент кафедры начального образования Московского государственного областного университета (г. Москва).

Павленко Ирина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Плужникова Елена Артемовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Пономарева Виктория Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Свистельникова Дарья Александровна – обучающаяся факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Севергин Дмитрий Дмитриевич – преподаватель естественнонаучных и технических дисциплин ГБПОУ КК «АМТ» (г. Армавир).

Семенака Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Смирнов Роман Вячеславович – директор МБОУ СШ № 7 МО Куцеский район Краснодарского края.

Твелова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Третьяков Андрей Леонидович – старший преподаватель кафедры дошкольного образования Московского государственного областного университета (г. Москва).

Фоменко Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Хлудова Людмила Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей и отечественной истории, младший научный сотрудник ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Хомякова Эмма Васильевна – аспирант 4 курса кафедры педагогики Московского государственного областного университета, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 24 г. Мытищи (Москва, Московская обл.).

Христофорова Елена Дмитриевна – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Шкуропий Константин Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Эпоева Кнара Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

ИНФОРМАЦИЯ
для авторов журнала «Образование в России:
история, опыт, проблемы, перспективы»



1923 г.

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что готовится к выпуску **десятый** 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 в первый номер принимаются до 11 февраля 2019 года, во второй номер – до 15 сентября 2019 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.nauka.pro.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 объёмом 3-6 предложений.
7. Ключевые слова объёмом не более 7 слов.
8. Текст статьи (не менее 6 страниц).
9. В конце статьи приводится ПРИМЕЧАНИЯ – список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, с. 25].
10. Оформление статьи в приложении 1.
11. Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением 2.
12. 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.
13. Названия файла со статьёй содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: margo2000@list.ru; mzhivoglyad@mail.ru
Контактные телефоны: 8(928)2073793 – Плужникова Елена Артёмовна.

**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. Чарнолуцкий. 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.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кирилл Алексеевич Разумов – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир). 352900, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, д. 159, кв. 100. E-mail: vsevolodka@inbox.ru.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 2(9), 2018 г.

*Журнал зарегистрирован в системе РИНЦ,
свидетельство № 1 к договору № 630-10/2014 от 14.10.2014*

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.О. Белоусова

Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 25.12.2018. Формат 60x84/8

Усл. печ. л. 12,56. Уч.-изд. л. 6,76. Тираж 1000 экз.

Заказ № 149/18.

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: rits.agpu.net