

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

№ 2(11)

2019



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

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

**АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2019 г.

№ 2(11)

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

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

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

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

УДК 37
ББК 74
О-23

ISSN 2306-9988

© Авторы статей

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 (Pedagogical 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 (Pedagogical Sciences), Associate Professor

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

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

Ответственные редакторы / Executive Editors

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	4
-------------------------	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Андриенко Н.К., Андриенко Ю.Е.</i> Специфика трудовой мотивации в профессионально-педагогической деятельности	5
<i>Лукаш С.Н.</i> Современная образовательная ситуация: кризис российского образования	11
<i>Спирина О.Н.</i> К вопросу о цифровизации образования в России	16

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

<i>Кабышева М.Е., Шкуропий К.В., Гладченко В.Е.</i> Проблема развития личности воспитанника в педагогическом учении Р. Штайнера ...	21
--	----

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Богданова В.А.</i> Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся средствами музейно-просветительской деятельности	27
<i>Бурцева Е.Д., Лукаш С.Н.</i> Теоретические и практические аспекты социальной одаренности учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением	34
<i>Володина И.В.</i> Формирование творческих способностей детей дошкольного возраста в театрализованно-игровой деятельности	37
<i>Енгибарян Л.С.</i> Особенности одаренных детей младшего школьного возраста	44
<i>Енгибарян Л.С., Сифиева К.И.</i> Психолого-педагогические проблемы обучения одаренных детей	47
<i>Костенко А.А., Третьяков А.Л.</i> Экспериментальная деятельность как средство организации экологического образования детей дошкольного возраста	51
<i>Мельников Т.Н., Третьяков А.Л., Плужникова Е.А.</i> Гуманное отношение к природе как основа системы экологического образования детей дошкольного возраста	57
<i>Москвина А.С., Третьяков А.Л., Терсакова А.А.</i> Проектирование основной образовательной программы дошкольного образования: нормативно-правовые векторы	63
<i>Москвина А.С., Шкуропий К.В.</i> Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема	68

<i>Петросян А.Р., Шайбель А.А., Шайбель И.В.</i>	
Особенности внедрения инклюзивного образования в условиях общеобразовательных школ	71
<i>Пчелинцева В.В., Петросян А.Р.</i>	
Организация обучения лиц с особыми образовательными потребностями	75
<i>Рокотьянская Т.М.</i>	
Театрально-игровая деятельность как средство развития дошкольников	78
<i>Семенака С.И.</i>	
Методы и средства оказания педагогической помощи детям 5–7 лет с агрессивными проявлениями в поведении	81
<i>Семенака С.И., Волкова Н.В., Канищева Ю.В.</i>	
Этикет как средство социально-коммуникативного развития дошкольников	86

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Твелова И.А., Бабенко Д.М.</i>	
Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте	91

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

<i>Галустов Р.А., Айриян К.К.</i>	
Состояние и современные подходы к организации образовательного процесса в вузе	96
<i>Понарина Н.Н.</i>	
Информатизация и цифровизация процесса обучения в рамках преподавания правовых дисциплин	100
<i>Спевакова С.Г.</i>	
Развитие лидерских качеств у студентов педагогических вузов	104

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В ПОМОЩЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

<i>Безруков А.А., Теличко Ю.В.</i>	
Преодоление демонизма как отличительная черта героя русской классики	108
<i>Бондаренко Е.И., Павленко И.В.</i>	
Специфические особенности басни как жанра	111
<i>Павленко И.В.</i>	
Отражение поэтики сентиментализма в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя	116
<i>Павленко И.В., Бондаренко Е.И.</i>	
Методические основы изучения произведений басенного жанра в начальной школе ...	120
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	125
ИНФОРМАЦИЯ для авторов журнала «Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»	127

КОЛОНКА НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

Принципиально новое положение Российской высшей школы обуславливается необходимостью реагирования на общемировые тенденции, связанные с ориентацией системы образования на потребности информационного общества.

Социальные функции высшей школы рассматриваются в широком аспекте как категория, отражающая содержание деятельности отдельных элементов социальной системы в целом. К числу основных социальных функций высшей школы относятся: социально-экономические, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества; социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании.

К числу важнейших социально-экономических функций высшей школы относится формирование интеллектуального и кадрового потенциала общества. Вузовской системе сегодня необходимо «снабдить» выпускника профессиональными знаниями и компетенциями, умением ориентироваться во все возрастающем потоке информации, способностью к цифровому взаимодействию, умением работать в команде и решать конфликтные ситуации, стремлением к постоянному обновлению и пополнению знаний.

Ученые и преподаватели университета считают важным уделять внимание формированию духовных качеств личности, развитию у студентов способности целостно видеть мир, осознавать значение современных социальных проблем и межличностных отношений, овладевать чувством гражданской ответственности.

Этим и другим актуальным проблемам посвящен данный номер журнала.

Первый раздел «Теоретико-методологические проблемы образования и воспитания» представлен статьями Н.К. Андриенко, С.Н. Лукаша, О.Н. Спириной, в которых отражены специфика трудовой мотивации в профессионально-педагогической деятельности, современная образовательная ситуация, кризис российского образования и т. д.

Во втором разделе «История педагогической мысли и школьного строительства» проблемы развития личности представлены в статье В.Е. Гладченко, М.Е. Кабышева и К.В. Шкуропия.

В третьем разделе, представленном статьями А.А. Костенко, А.А. Терсаковой, Е.А. Плужниковой, А.Р. Петросян, С.И. Семенака, И.А. Твеловой, рассматриваются тенденции и перспективы развития общего образования.

Состоянию и современным подходам к организации образовательного процесса в вузе, развитию лидерских качеств у студентов педагогических вузов посвящены статьи Р.А. Галустова, С.Г. Спешаковой, представленные в четвертом разделе «Среднее профессиональное образование и высшая школа».

Последний раздел «Дидактические материалы в помощь общеобразовательной организации» представлен статьями А.А. Безрукова, И.В. Павленко и др.

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

Ю.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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.15

Надежда Константиновна Андриенко
Юлия Евгеньевна Андриенко

СПЕЦИФИКА ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Аннотация. Рассмотрено состояние проблемы мотивации трудовой деятельности в социальной и экономической мысли на протяжении последнего столетия. Представлены результаты изучения сущности мотивации к труду как системы, включающей механизмы и методы воздействия на индивидов в различных видах деятельности. Особое внимание уделяется освещению подходов к мотивации крупнейших современных психологов и специалистов в области профессионального образования.

Ключевые слова: мотивация, мотивы трудовой деятельности, профессионально-педагогическая деятельность, сотрудник.

Педагогическая профессия всегда занимала особое место в системе профессий, которая сложилась на настоящее время. Как мы знаем, особое внимание к педагогической профессии появилось тогда, когда образование стало ведущим социальным институтом в общей системе и стало выполнять определённые социально-заданные функции по подготовке подрастающих поколений к жизни в этом обществе.

Современные проблемы образования обусловлены, прежде всего, изменением нормативно-правовой базы образования, когда требования ко всем его компонентам, структурам и исполнителям начали рассматриваться не только с точки зрения постоянного повышения и мониторинга качества образования, наличия развивающихся образовательных структур, но и с выделения специфического типа деятельности – профессионально-педагогической, учительской деятельности. Особое значение уделяется определению сущности и назначению педагогической профессии, проблемам, связанным с успешной и качественной ее реализацией. Один из факторов, который влияет на успешную реализацию профессиональной деятельности, связан с мотивацией трудового процесса.

Понятие трудовой мотивации является междисциплинарным, ее изучением занимается педагогика, психология, социология. Нам следует рассмотреть роль социологии не только в изучении проблемы мотивации, но и в изучении развития общества в целом. Как известно, сущность социологической науки состоит в том, что ее предмет направлен на изучение общества и протекающих в нем процессов. Современное развитие науки отразилось и на социологии, особенно те изменения, которые сопровождают современную систему образования, это привело к расширению ее границ, на фокус и спектр исследования, который закономерно направлен абсолютно на все сферы человеческой жизни. Основная задача социологии заключается в выработке теоретически обоснованных ответов на актуальные вопросы современности [2; 7].

На основе системного подхода рассмотрим мотивацию как систему, включающую механизмы и методы воздействия на индивидов в различных видах деятельности. Как правило, под целью мотивации понимают, прежде всего, повышение заинтересованности сотрудника в своем труде путем удовлетворения его профессиональных потребностей в различных видах деятельности, в том числе и самообразовании.

Анализируя различные научные подходы, мы можем констатировать, что любая мотивация обладает такими характеристиками системы как целостность, структуризация, иерархичность строения. Исходя из этого положения, мы рассмотрим феномен мотивация как, динамично развивающийся организм, являющийся одной из важных составляющих трудовой профессиональной деятельности. К изучению сущности и особенности мотивации мы будем подходить на основе структурно-функционального метода рассмотрения объектов, основывающегося на выделении в целостных системах их структуры. В науке сложилось понимание структуры как нечто неизменное при осуществлении различных преобразований, а такой термин как функция, мы определяем, как задачи, которые выполняет каждый элемент структуры [18].

Как мы знаем единой актуальной проблемой, как социологии, так и педагогики и психологии, является изучение взаимодействия личности и социальных институтов. Именно в социологической интерпретации сложилось устойчивое понимание такого междисциплинарного термина, как социальный институт, а именно – как исторически сложившаяся и устойчивая форма организации совместной деятельности индивидов. Как мы знаем, под социальными институтами понимаются определённые структурные элементы общества, представляющие собой достаточно стабильные и устойчивые формы организации и регулирования общественной жизни [1].

Исторически сложилось, что семья и воспитание, как ведущие институты социализации, оказывают приоритетное влияние на развитие и формирование личности, регламентируют его деятельность, поведение и формирует научное гуманистическое мировоззрение; формируют и наполняют содержанием гуманистическое воспитание и обучение. Особое внимание всегда уделялось образованию и воспитанию, поскольку данный институт социализации, прежде всего, выполняет социальный заказ общества на подготовку подрастающего поколения. Как мы знаем деятельность данного института социализации всегда детерминировано обществом и государством, с учетом факторов и тенденций качества предоставляемых образовательных услуг, его востребованности экономикой, с учетом проблем объектов и субъектов образования и воспитания. Конкретизируя проблематику образования, обратим особое внимание на субъекты, от которых зависит качество образования – на педагогов работников. В соответствии с этим, на основе анализа различных источников, рассмотрим наиболее актуальные проблемы:

- подготовка и переподготовка высококвалифицированных педагогических работников на рынке труда;
- влияние и учет инновационных процессов и технологий при подготовке педагогических кадров;
- требования постоянного повышения профессионального развития педагогов.

Как следствие, возникают проблемы, которые носят не только профессиональный, но и личностный характер, трудности, возникающие не только у молодых, но уже и опытных, профессионально сложившихся педагогов, в связи с изменившимися условиями труда, его оплаты, нормативов времени, изменившихся нормативно-правовых документов и много другого. Данные проблемы, с которыми современный педагог сталкивается постоянно в процессе трудовой деятельности, необходимо рассмотреть с различных точек зрения: причинно-следственных связей между эффективностью, надежностью, качеством деятельности, ее безопасностью и индивидуально-психологическими особенностями субъекта деятельности.

Рассматривая уровень сформированности мотивации необходимо учитывать такие факторы, как продуктивность и эффективность педагогической деятельности. Для того чтобы раскрыть структуру и механизмы формирования мотивации, необходимо рассмотреть ее основы, структуру, подходы к раскрытию ее сущности на основе теоретического анализа. Процесс формирования мотивации – это процесс создания определенной системы со своими заданными элементами и механизмами их формирования: это побуждения, которые вызывают активность организма и определяют ее направленность. Выделим системообразующие компоненты: возникновение потребности; поиск методов поведения и запуска активности; анализ отбора решений; принятие решения по удовлетворению возникающих потребностей; выбор установок. Мы можем сделать вывод, что потребность квалифицируется как внутреннее состояние индивида, испытывающего ощущение недостаточности чего-либо [48].

По мнению Б.Ф. Ломова, мотив является компонентом мотивационной сферы личности, в которую входит вся совокупность мотивов, которые сформировались и развились в течение жизни индивида. Как правило, это сфера может постоянно изменяться под влиянием жизненных ситуаций, но, ряд мотивов могут быть весьма устойчивыми и образуют так называемый, «стержень» мотивационной сферы [13].

Необходимо так же выделить факторы, которые влияют на формирование мотивации: это определенные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности. Их условно разделяют на материальные – заработная плата, премии, оплата рабочих нужд, пенсионные выплаты, и, духовные – признание, статус, устные и письменные благодарности, корпоративные мероприятия, возможность карьерного роста, творчество и др.

Так, авторы Э.Л. Дисси и Р.М. Руян условно делят мотивацию на внутреннюю как стремление совершать деятельность ради нее самой, награды, и внешнюю, определяемую как факторы, и как воздействующие на поведение личности, находящуюся вне «я» или вне поведения [18].

Рассмотрим содержание процесса мотивации на основе анализа теорий, изложенной в различных психолого-педагогических трудах российских и зарубежных авторов. Так, в трудах американского инженера и основоположника научной теории организации труда и менеджмента Фредерика Тейлора, впервые были обоснованы положения о необходимости мотивации труда. Им было проведено ряд экспериментов с участием рабочих из различных областей производства, благодаря которым сложилась концепция, в которой нашли свое отражения следующие положения концепции научного управления: о человеческом факторе в психологическом плане; о различных формах в процессе управления и других [18].

Его концепция нашла продолжение в трудах Генри Ганнта, который через эксперименты с заработной платой сотрудников доказывал важность человеческого фактора в трудовом процессе, что человек должен воспринимать свою работу не только как источник существования, но и состояния удовлетворенности. Сторонники данной концепции, такие как Фрэнк и Лилиан Гилбреты, Гаррингтон Эмерсон, Генри Форд, использовали научные знания в процессе управления, в первую очередь, человеческими ресурсами и оптимизацией производства в целом. Так, например, Форд создал социологическую лабораторию с целью изучения удовлетворенности работниками условиями труда, быта и досуга.

На рубеже 20–30-х годов XX века стала развиваться так называемая «школа человеческих отношений», основной задачей которой стало изучение усложняющихся отношений между людьми в процессе трудовых отношений. Так, основная идея данного учения состоит в том, что проблемы, появляющиеся в процессе труда, повышения производительности, связаны с поведением человека в трудовом процессе, что необходимо вырабатывать и совершенствовать методы стимулирования труда. Так, психологи, социологи, в том числе и Г. Мюнстнерберг, М.П. Фоллетт, Э. Мэйо разрабатывали на основе изучения социально-

психологических отношений следующие важные проблемы: совместимость в процессе труда, гармония труда и капитала, учет интересов всех сторон в трудовом процессе. Так, Элтон Мэйо, при проведении хоторнских экспериментов совершил мощный прорыв в управленческой науке, поскольку в их результате им были выявлены ведущие факторы в процессе труда: заработная плата, условия труда, организация трудовых отношений, межличностные отношения между сотрудниками, сотрудниками и руководителями. Им был выявлен важный принцип о важности социального взаимодействия и группового поведения, влияющих на производительность труда единичного индивида: сплоченность, неформальные группы, влияющие на ускорение процессов производства, и его эффективность. Как показывает исторический анализ, эти работы внесли существенный сдвиг в разработке проблемы мотивации человека в процессе труда, но, на тот момент, еще в силу недостаточной разработанности теории и практики, построить определенную модель мотивации, которая объясняла бы побудительные мотивы индивида к трудовой деятельности, не смогли [18; 21; 33].

Актуальной проблемой было создание общей модели мотивации, в основе которой должна была быть расположена модель среднеобобщенного человека. Возникла такая междисциплинарная модель на рубеже 50-х годов XX в так называемой школе поведенческих наук. Общая модель мотивации включала в себя: условия, в которых оказались индивиды и наполнения их деятельности. Впоследствии все разрабатываемые в дальнейшем теории мотивации разделялись на содержательные и процессуальные. Теории содержательной наполненности изучали потребности индивида, которые и являются его основными мотивами при совершении того или иного действия, сторонникам данного подхода являются А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, Д. Мак-Клелланд, Ф. Герцберг [16; 42].

При этом профессиональная мотивация исследуется с содержательной точки зрения, с позиций изучения потребностей человека, их анализа: либо отдельного индивида с учетом индивидуальной специфики, либо создать общую модель потребностей. Так, А. Маслоу создал теорию иерархии потребностей, ее ключевая идея – кроме базовых физиологических потребностей, существуют и такие, которые делают человека существом социальным, такие как потребность в самореализации, уважении, причастности. Наряду с А. Маслоу, Ф. Герцберг разделил потребности на два фактора: гигиенический и саму мотивацию. Наличие гигиенических факторов, таких как условия работы, окружающая среда – предотвращает развитие неудовлетворенности различными аспектами труда, а мотивирующие факторы, такие как признание, статус, самореализация – оказывают прямое воздействие на поведение и активность человека, что лежит в основе механизмов мотивации и их трактовании.

Продолжением теорий Маслоу и Герцберга занимался Д. Макклелланд, создавший свою теорию мотивации как теорию приобретенных потребностей, которые, по его мнению, делятся на высшие: успех, власть, сопричастность, за счет человеческого опыта и обстоятельств, и низшие. По мнению Макклелланда именно правильная комбинация высших и низших потребностей определяет мотивацию любого человека [16].

Исследователь Х. Хекхаузен, автор книги «Мотивация и деятельность», настаивал на том, что внешнее экстенсивное мотивирование бесполезно, поскольку процесс мотивации носит личностный характер. По мнению автора, существующие мотивы в деятельности индивида носят условный характер и являются вспомогательными элементами, объясняющими многие обстоятельства поведения человека в различных ситуациях, поэтому она основывается на ситуационном моменте, состоящем из желаний и ожиданий индивида. Хекхаузен обозначил такие проблемы мотивации, как:

1. Проблемы содержательной классификации мотивов, перечня мотивов исходя из различных состояний индивида.
2. Проблемы развития и изменения мотивов, согласно которому формирование мотивов осуществляется в процессе индивидуального развития и под воздействием определённой среды.

3. Проблемы измерения мотивов согласно иерархии мотивов у индивидов.
4. Проблемы возникновения условий, проводящих к актуализации мотивов: поведение индивида детерминированного мотивами из высшей иерархии, связанных с намеченным результатом.
5. Проблемы смены направления мотивации, ее возобновлением и последствиями.
6. Проблемы, заключающиеся в мотивационном конфликте, возникающем при существовании разнородных целей.
7. Проблемы многообразия, разносторонности влиянием мотивации на поведение индивида и результаты его деятельности [39].

Следующая теория, находится на стыке содержательных и процессуальных теорий, поскольку главными фигурами являются руководители с определёнными типами поведения. Ее автор Д. Мак-Грегор, определил степень контроля и влияния руководителями на своих сотрудников. Он выделили следующие типы:

1) авторитарный, суть которого – навязывание решений и централизация во всем, обозначается теорией X, в соответствии с которой сотрудники характеризуются, как ленивые и безынициативные, следовательно, и контроль и примитивные методы мотивации – материальные, а основной элемент управления – наказания, характерны для данного поведения руководителя;

2) демократического стиля руководства (теория Y) заслуживают другая группа сотрудников – ответственные, творческие и трудолюбивые, основные методы их мотивации – возможность самореализации, самовыражения и творческой свободы.

Однако, как показала практика внедрения данной теории нельзя четко дифференцировать сотрудников на данные 2 категории, поэтому Мак-Грегор до последних дней работал над теорией Z, не оставляя попытки осмысления стремлений отдельного человека и целой корпорации [1; 16; 17].

Впоследствии, американский профессор У. Оучи, используя опыт японского менеджмента, дополнил данную теорию XY. Согласно его разработкам теория основывается на принципе коллективизма, совмещения целей работника с целями корпорации. За счет этого, сотрудник чувствует себя хорошо, осуществляя свою деятельность в группе, осознавая собственную значимость и принадлежность к группе. Современным продолжением теории XY, является концепция партисипативного управления, согласно которой, участие в управлении процессами собственной деятельности, мотивирует к лучшему выполнению работы за счет расширения полномочий, усиление внутренней мотивации и заинтересованности сотрудников в эффективном выполнении трудовых обязанностей [23].

Рассмотрим процессуальные теории, которые изучают формирование трудового поведения под воздействием различных факторов. Существует утверждение, согласно которому, поведение индивида не всегда определяется потребностями, за счет существования таких категорий, как ожидания людей, их личное восприятие трудового процесса. Согласно теории справедливости Джона Стейси Адамса ведущим является субъективный человеческий фактор не только оценки затраченных усилий в процессе труда и полученного вознаграждения, но и соотношениями себя с другими работниками на аналогичной должности. Осознание недооцененного по достоинству потенциала и несправедливой награды за приложенные усилия способствует развитию чувства несправедливости. Автор проанализировал возникший момент несправедливости и описал возможные реакции индивида: падение самооценки; отсутствие желания прикладывать усилия; ожидания по поводу результата собственной деятельности и другие. Так, в результате анализа проблемы Врум ввел категорию «ожиданий», которая формируется под влиянием трех факторов, при которых трудовая деятельность приобретает смысл тогда, когда индивид уверен в том, что за проделанную работу он получит соответствующее вознаграждение; затрачиваемые

усилия принесут результат; вознаграждение будет валентным для него, что составляет основу успешной мотивации. Интеграция рассмотренных теорий справедливости и ожиданий нашла свое отражение в комплексной теории мотивации Портера-Лоулера, согласно которой, на мотивацию оказывает влияние ряд факторов, объединяющих в себе затраченные индивидом усилия, полученный им результат, вознаграждение и его отношение к нему, степень удовлетворенности итогом. Важным итогом является вывод о том, что результативный эффективный труд приводит к чувству удовлетворенности, а не наоборот. Поэтому если ожидаемый уровень результата достигается, то возникает внутреннее вознаграждение, в виде самоуважения и осознания собственной значимости.

Разработкой теоретических оснований понятия мотивации занимались не только зарубежные, но и отечественные авторы. Как мы видим, представители психологии Р. Вудвортсу и У. Джеймсу, Дж. Роттера, Дж. Аткинсона, Г. Келли разработали следующие теоретически обоснованные понятия: социальные потребности, жизненные цели, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний [23].

Среди отечественных авторов, занимающихся изучением содержания понятия мотивация, выделяют: А.Ф. Лазурского, Л.А. Верещагину, И.М. Карелину, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, С.А. Четвертакова, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьев, В.А. Иванникова, К.Г. Митрофанова, А.К. Байметов, Е.П. Ильина, В.А. Ядова, Л.С. Выготского. Согласно В.Э. Мильману, определим два вида мотивации: потребительская и производительная [23]. Под производительной мотивацией, ценности, автор понимал детерминированное творческое развитие личности, способствующей включению человека в социум. Потребительская мотивация направлена на поддержание жизнедеятельности субъекта и обусловлена его натуральными потребностями.

Ряд авторов, таких как К. Замфир, Т.Н. Антонова, Л.Е. Курнешова, занимались разработкой типологии мотивационной структуры, выделяя внешнюю, такие как мотивы социального престижа и статусы, и, внутреннюю профессиональную мотивацию, определяемую значимостью и ценностью деятельности для человека.

Таким образом, на основе анализа различных теоретических оснований понятия мотивации, мы можем сделать вывод о том, что вопрос изучения мотивации трудовой деятельности по-прежнему остается актуальным и дискуссионным. Мотивационный процесс изучается многими науками, так социология изучает индивида как представителя социума, наделенного важными характеристиками и поступающего в соответствии с собственными мотивами, потребностями и желаниями, соответственно в фокусе данных исследований находится такая социальная группа как учительство.

Однако для более глубокого анализа проблем профессиональной мотивации, характерных для педагогического труда, необходимо исследовать сущность и особенность профессии, ее структуры; составления профессионально-значимого портрета педагога; определение роли педагогических сотрудников в системе образования.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1998. С. 137-303.
2. Айнабек К. С. Мотивация творческого труда и пути совершенствования научно-образовательной деятельности // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 32-38.
3. Диагностика мотивационно-ценностной сферы в профессиональном самоопределении: Психологический практикум ШГПИ. \ Автор-составитель: канд. психол. наук Ю.Е. Иванова, Шадринск, 2003. 60 с.
4. Ломов Б.Ф. О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 9-24.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. С. 34-42.

6. Иванов В., Гурье Л., Зерминов А. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности // Высшее образование в России. – № 4, 1997, С. 44 – 49.
7. Каверин С.Б. Мотивация труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 224 с.
8. Мотивация персонала в современной организации: Учебное пособие / Под общ. ред. С. Ю. Трапицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 240 с.
9. Новоселова О. Н. Исследования мотивации труда в работах российских и зарубежных ученых. – Екатеринбург, 2000. – 89 с.
10. Социология: Учебник / под ред. проф. Н.Г. Скворцова. – СПб., 2006, -539 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 2003.
12. Четвертаков С.А. Реконструкция теории Маслоу. – СПб., 2011, -576 с.
13. Ядов В. А., Киссель А., А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического обоснования //Социологические исследования. 1974. № 1, С. 78-87.

УДК 37.014

Сергей Николаевич Лукаш

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: КРИЗИС РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Статья печатается при поддержке проекта РФФИ
и администрации Краснодарского края № 18-413-230032 «р_а»
«Воспитательный потенциал культуры кубанского казачества:
формирование российской национальной идентичности»

Аннотация. В статье рассматривается состояние российского образования в свете проводимых реформ. Выявляются причины кризисных явлений в модернизации образования, в котором преобладают вестернизированные образцы и ориентиры, обуславливающие утилитарный, экономоцентричный подход и забвение, веками складывавшихся традиций российского (советского) образования. Автор приходит к выводу о стратегических просчетах в выборе путей реформирования российского образования.

Ключевые слова: модернизация российского образования, кризис образования, традиции российского образования, российская идентичность.

Одним из самых сложных является кризис мировой системы образования, начавшийся еще в 70-х годах прошлого столетия. «В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее, – констатировал на рубеже 70-х гг. прошлого века известный зарубежный исследователь процессов образования Ф.Г. Кумбс. – Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах – развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас» [3, с. 10]. Любой кризис – это возможность для системы преодолеть его, выйти на новые рубежи развития. В мире десятки стран на разных континентах (например, Сингапур, Индия, Финляндия и др.), которые успешно разрешили кризисы в своей образовательной сфере, создали эффективную систему национального образования, позволяющую в полной мере использовать свое главное

национальное богатство – человеческий капитал. По иному складываются процессы модернизации системы образования в России.

Перманентная модернизация российского образования, продолжающуюся уже четверть века, не приводит к позитивным изменениям этого важного социального института российского общества. Российское образование, не смотря на прилагаемые усилия к своему преобразению, по-прежнему остается в кризисе [2]. Ситуация тревожная, ибо значение социального института образования в современном глобализированном мире всемерно возросло. Образование сегодня это уже не опосредованная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств, и не способ социализации отдельных индивидов и социальных групп. В современном мире образование – это решающий фактор роста производительных сил в обществе, основывающийся на закономерностях социального развития, на механизмах развития культуры. Образование это пространство личностного развития человека, это генетический код воспроизводства общества.

Приступая к анализу современной образовательной ситуации в России с целью выявления причин и противоречий, порождающих перманентный кризис образования в России, обратимся к программной статье ведущих российских ученых с мировым именем Ж.И. Алфёрова, В.А. Садовниченко «Образование для России XXI века». Программная статья вышла в 2002 году в сборнике под общей редакцией ректора МГУ им. М.В. Ломоносова академика В.А. Садовниченко с весьма символическим названием «Образование, которое мы можем потерять». Позволим себе несколько цитат из данной статьи: «Систему образования ни в коем случае нельзя превращать в поле действия прямых рыночных экономических механизмов... Система образования... должна служить инструментом для поддержания крепкой государственной власти и создания высокоразвитой экономики... Около десяти лет система образования работала на истощение. В результате внутренней и внешней «утечки умов» эта сфера понесла серьёзные кадровые потери. Школы и вузы лишились учителей, преподавателей, учёных самого продуктивного возраста. Образовался разрыв поколений» [1, с. 84].

Со времени написания статьи прошло 17 лет, но, ни одна из поднятых в ней проблем, по сути, не решена. Более того, противоречия, сдерживающие эффективное реформирование российского образования только обострились. Приведем данные опроса профессионального педагогического сообщества, проведенного краснодарскими учеными Т.А. Хагуровым и А.А. Остапенко [6]. Респондентам предлагалось ответить на вопрос «Как изменилось качество образования в результате превращения его в сферу потребительских услуг?». Ниже приводятся результаты опроса в процентах:

Варианты ответов	Всего	СПО педагоги со средним проф. образованием	ВО педагоги с высшим образованием	КН кандидаты наук	ДН доктора наук
Резко улучшилось	0,8	0	1,3	0	0
Незначительно улучшилось	12,4	17,1	12,9	4,8	13,7
Осталось без изменений	12,5	16,1	11,8	5,7	4,7
Незначительно ухудшилось	19,8	28,6	19,2	23,9	9,1
Резко ухудшилось	43,4	28,1	44,7	54,8	63,2
Затруднились ответить	7,8	8,4	8,2	3,9	4,6
Другое	3,3	1,7	1,9	6,9	4,7

Примечательно, что позиция «Резко ухудшилось», наиболее популярная у всех участников опроса (43,4 %), возрастает у респондентов, имеющих научные степени (от 44 до 63 %). По сути, данная категория научно-педагогических работников (кандидатов и докторов наук) является, в определенной мере, экспертами современного состояния отечественного образования. Им есть с чем сравнивать. Историко-педагогическая компаративистика, с которой знакомы наши доценты и профессора во временном пространстве второй половины XIX – конца XX столетий дает образы отечественного образования, которые несли в себе мощный потенциал развития российского общества и государства.

Русская классическая педагогика трактовала образование как возможность стать гражданином, личностью, обрести смыслы жизни, реализовать свои творческие устремления на благо народа. В XIX веке школа в России формировалась как, преимущественно, воспитательное учреждение, где большое значение отводилось духовно-нравственному просвещению учащихся на основе христианской православной парадигмы. В основе содержания концепта «образование» лежит понятие «образ», в православном мире ассоциируемый с совершенствованием человека по «образу и подобию Божьему» – высшей цели образовательной деятельности в досоветский период. Светское и церковное образование в России в это время находили в идеале человека просвещенного, обладающего знанием, соблюдающего божественные заповеди свой компромисс. На этапе начального образования, наиболее важного возрастного периода становления ментально-ценностного мира человека, большую роль играли самые массовые церковно-приходские школы России. Благодаря церковно-приходским школам утверждалась христианская ценностная парадигма начального образования, а школьный учитель выступал, прежде всего, как воспитатель, носитель духовно-нравственных ценностей. Не случайно российские школы и училища во второй половине XIX века в простонародье называли «Божьим домом» [5].

Советское образование вошло в мировую сокровищницу культуры как источник беспрецедентных социокультурных достижений и технологий. Опыт ликвидации беспризорности и безграмотности, воспитания личности в самоуправляющемся коллективе посредством производительного труда, блестяще реализованный в педагогическом творчестве А.С. Макаренко, официально признан комиссией ЮНЕСКО одним из важнейших достижений педагогической теории и практики в XX столетии. Достижения советского образования связаны также с созданием в советских школах прочной фундаментальной основы в форме мощного естественнонаучного и математического образования, обеспечивших стране прорыв в космос, разработку принципиально новых видов вооружений, сдержавших воинственные планы врагов Советского государства. К несомненным успехам советского периода отечественного образования следует отнести политехнический характер советской школы, готовившей рабочие кадры в школах с производственным обучением на основе производительного труда, идеи общей пользы.

Анализируя состояние современного российского образования, приходится констатировать, что одной из предпосылок его кризиса стал идеологический вакуум постиндустриального времени, распространившийся на социальные институты российского общества, в частности, на феномен образования. Модернизация российского образования, печально это осознавать, превратила образование из «общественного блага» и служения обществу, как это записано в «Законе об образовании», в часть сферы услуг. Сегодня уже никого не удивляют выражения «образовательные услуги», «рынок образования». Экспансия экономических подходов во все сферы общественной жизни, в том числе и образование, такова, что последнее превращается из сферы духовного, интеллектуального, нравственного развития человека в сферу образовательных услуг и профессиональной подготовки, ориентированной на запросы «работодателей». Мировой рынок образования оценивается всемирной торговой организацией (ВТО) на начало XXI в. гигантской суммой в 2 трлн долларов, образование становится товаром, предметом купли и продажи [2].

С трудом верится, что из стен сегодняшней средней школы могут выйти новые Ломоносовы – личности, символизирующие собой широту знаний. Профилизация старших классов школ, в целом, привела к тому, что глубины в образовании не добавилось, в то же время мировоззренческая стройность, системность и фундаментальность знаний явно пострадала. ЕГЭ, понимаемый как универсальный механизм аттестации в системе школа – вуз, не отражает фактических требований вуза к абитуриенту, ибо вступительный экзамен в вуз и выпускной экзамен в средней школе по своей сути отличаются друг от друга. Плюсы, которые можно увидеть в ЕГЭ, безусловно, не уравнивают его отрицательного эффекта для российского образования: фактическое натаскивание учеников старших классов на сдачу ЕГЭ по узкому блоку дисциплин; уход от принципа фундаментальности, целостности, системности образования; блокирование профориентационной работы с учащимися; практическая девальвация аттестата зрелости ученика средней школы. Традиционная целостность и системность, присущая отечественному образованию в прошлом, ныне нарушена тестовой формой контроля ЕГЭ: учителя, понимая, что их учеников будут проверять на итоговом контроле фрагментарно-тестово, вынуждены отбросить в сторону логику предмета и элементарно натаскивать учащихся в системе ЕГЭ. В современных школах многие педагоги оценивают ЕГЭ как инструмент, оказывающий разрушительное влияние на фундаментальное ядро образования и уровень образования в целом [2].

Нерешенность «болевых точек» современного российского образования привела, например, к возникновению параллельного репетиторского образования, без которого уже не мыслиться, на бытовательском уровне, поступление в вуз. Другим несомненным «достижением» современного образования в России стали признаки социального расслоения общества, привнесенные в образовательную сферу, обусловившие ликвидацию механизма социального перемешивания. Данный прискорбный факт, по сути, обеспечил демонтаж принципа народности, народной школы, которая являлась обязательным условием и результатом развития российского и советского образования в прошлом. Термин «народное образование», широко распространенный в дореволюционной и советской России, сегодня невозможно применить к современному российскому образованию. От классической эгалитарности (равенства) советского образования мы уверенно дрейфуем в элитаризм.

За два десятилетия образовательных реформ заметно упал интерес детей и молодежи к чтению, доля регулярно читающих молодых людей сократилась в три раза [2]. На фоне практически разрушенного, некогда активно поддерживаемого государством детско-юношеского кино, произошла девальвация подражательных образов с позитивной героикой. На смену им пришли «медийные герои» с сомнительным духовно-нравственным обликом, для которых цель оправдывает любые средства.

Кризис распространяется и на высшее педагогическое образование. Спустя пятнадцать лет можно констатировать, что надежды на модернизацию высшего образования, связанные со вступлением России в Болонский процесс, себя не оправдали, ибо априори не учитывали специфику ценностей, смыслов российского образования. Компетентностный подход, один из основополагающих принципов Болонской системы, столкнувшись с российской бюрократической традицией, в настоящее время абсолютизирован, унифицирован, заформализован. Итогом компетентизации содержания образования стал функционализм (человек-потребитель и человек-функция), который за короткое время обесценил фундаментальность и энциклопедизм – главные признаки высшего образования [2].

Болонский процесс, с его декларациями на открытость, универсальность, в условиях европейских санкций, оказался практически свернут в качестве транспарентного образовательного пространства для Российской Федерации. Однако даже и в этих условиях продолжение курса Болонского процесса мотивирует отток из России лучших квалифицированных

кадров за границу, что заметно сказывается на ослаблении интеллектуальной элиты страны, научно-техническом и технологическом отставании.

Двухуровневая система высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратура показали свою непригодность в российских условиях: бакалаврам не хватает знаний и практических умений по профессии, в то время как магистратура стала отнюдь не формой подготовки мотивированных, наиболее способных и талантливых студентов, а, скорее, показателем пресловутых влиятельных связей (возможность получить редкое бюджетное место) и уровня платежеспособности студента и его родственного окружения.

Е.В. Бондаревская, исследовав отношения преподавателей высшей школы к реальным процессам ее модернизации, писала по этому поводу: «Мы по-прежнему «догоняем», считают преподаватели, но теперь уже не Америку, а Европу. Современную образовательную ситуацию они характеризуют как амбивалентную, вызывающую проявление противоположных чувств, – надежд на позитивные изменения и разочарований, обусловленных жестким и непопулярным характером нововведений в высшем образовании, его бюрократизацией» [2, с. 50].

Перечень накопившихся проблем российского образования можно продолжать, дело в другом: продолжающийся до сего времени кризис российского образования, оказывает заметное влияние и на развитие социальных отношений в российском обществе. Неопределенность и противоречивость, связанная стратегией государственных институтов России, в частности, образования, приводит к тому, что в российском обществе накапливается комплекс неразрешенных гуманитарных проблем, сдерживающих поступательное развитие страны, чреватый серьезными социальными потрясениями в обозримой перспективе. Одним из таких глобальных вызовов России в историко-культурной ее ретроспективе является проблема национального единства российского общества, формирование российской национальной идентичности [4].

Взаимосвязь образования и процессов формирования национальной идентичности налицо: кризис российского образования вызывает проблемы с конструированием национальной идентичности, которую невозможно понять и описать вне цивилизационных категорий: национальных ценностей, менталитета, цивилизационной принадлежности. Таким образом, на тактический кризис в образовательной сфере, выражающийся в идейном и материально-финансовом оскудении, накладывается стратегический кризис, связанный с неопределенностью основополагающих целей, противоречивостью содержательного наполнения и, самое главное, с выбором цивилизационного вектора модернизации российского образования, ориентированного на вестернизацию.

Показательна оценка качества проведенных реформ в образовательной сфере авторами проекта «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления», подготовленного международным научно-экспертным Советом по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований. Авторский коллектив под руководством доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования В.И. Слободчикова отмечает, что отсутствие высоких стратегических целей и сверхзадач, поставленных перед педагогическим сообществом, способствовало превращению образования «из стратегически важной сферы в технический социальный довесок» сферы потребления. Пренебрежение цивилизационными факторами российской цивилизации, отсутствие ясного образа будущего страны, размытость и противоречивость образовательного идеала выпускника привели к мировоззренческой эклектике, потере глубины и качества реформ в образовании [6].

Обратимся к выводам. Несмотря на перманентную модернизацию российского образования, продолжающуюся уже четверть века, оно остается в кризисе, который во многом предопределен выбранной в середине 90-х годов и, продолжающейся реализовываться

по настоящее время, стратегией встраивания социальных институтов российского общества в кильватер западной цивилизации. Отсюда слепое заимствование западных образчиков и форм образовательной деятельности, нацеленных на утилитарный, экономоцентричный подход и забвение, веками складывавшихся традиций российского (советского) образования, консолидировавшего в недалеком прошлом в цивилизационный полюс российской цивилизации. Именно стратегические просчеты в выборе путей реформирования российского образования сдерживают его развитие и обуславливают кризисные явления в формировании национальной российской идентичности.

Литература

1. Алфёров Ж. И., Садовничий В. А. Образование для России XXI века // Образование, которое мы можем потерять. Сборник под общей редакцией ректора МГУ, академика В.А. Садовничего. Изд. 2-е дополненное. – М. Изд-во МГУ, 2003.- С.83 – 91.
2. Бондаревская Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 216 с.
3. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. – М., 1970. – 293 с.
4. Лубский А. В. Государство – цивилизация и национально-цивилизационная идентичность в России // Гуманитарий Юга России. 2015. № 2. – С. 30-45.
5. Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Гришко А.Л. Воспитательный потенциал культуры казачества: формирование российской национальной идентичности // Мир науки, культуры, образования. № 2 (75). 2019. – С.50-54.
6. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект Международного научно-экспертного Совета по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований. [Электронный ресурс]. 2017. URL: https://ruskline.ru/analitika/2017/03/17/sistemnyj_krizis_otechestvennogo_obrazovaniya_kak_ugroza_nacionalnoj_bezopasnosti_rossii_i_puti_ego_preodoleniya/ (дата обращения: 20.10.2019)

УДК 37.014:004

Ольга Николаевна Спирина

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

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

Аннотация. В данной статье рассмотрена трансформация образования в связи с требованиями современного общества. Дана оценка развития цифровых технологий в образовании и необходимости их внедрения в образовательные процессы в России. Выявлены главные тенденции в совершенствовании образовательных технологий, которые обеспечивают выработку необходимых на сегодняшний день профессиональных компетенций современного педагога.

Ключевые слова: цифровизация системы образования, трансформация, цифровые профессиональные компетенции.

Переход образовательной сферы в цифровую среду стал общемировым трендом. Возможности электронной техники и дистанционного обучения широко используются на всех уровнях образования, начиная от младших классов школы и заканчивая магистратурой.

Сегодня образовательная система России расширяет свои границы вследствие цифровой трансформации: создаются электронные учебники, появляются и развиваются образовательные платформы, количество массовых открытых онлайн-курсов измеряется тысячами, а численность их потребителей – миллионами. Дистанционное образование уже прочно вошло в нашу жизнь.

А еще недавно, пару десятилетий назад, речь шла об информатизации образовательной системы, под которым понимались меры по изменению образовательных процессов при помощи введения в систему обучения и овладения в школе техническими средствами [6, с. 136].

Российская педагогическая энциклопедия трактует информатизацию образовательной системы в широком смысле как «совокупность социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями»; в узком как «внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах» [5].

В настоящее время можно говорить о том, что этап информатизации отечественной системы образования окончен, так как образовательные учреждения на всех уровнях оборудованы компьютерами и прочей цифровой техникой, а педагоги регулярно повышают свою квалификацию в сфере применения информационных технологий в учебном процессе.

В 2016 году стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

В рамках этого проекта предполагалось «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [6, с. 121].

В настоящее время задачу из Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204: «создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» выполняет Национальный проект «Образование» в частности Федеральный проект «Цифровая образовательная среда».

Данный проект предполагает совершенствовать систему образования на всех ее уровнях, исправить образовательные программы в соответствии с потребностями цифровой экономики, качественно ввести цифровые инструменты учебной деятельности и основательно задействовать их в информационной среде, гарантировать возможность гражданам страны получать образование по индивидуальному запросу на протяжении всей жизни – в любое время и в любом месте.

Цели информатизации сферы образования, поставленные более двух десятилетий назад, не потеряли свою актуальность, поэтому можно вести речь не о разнице в концепциях информатизации и цифровизации, а о линейной трансформации системы образования и социума в целом. Базисом этой трансформации служит технологический прогресс, который стимулирует смену эпох развития цивилизации, в результате чего информатизация плавно трансформировалась в цифровизацию.

Система образования должна проводить цифровую трансформацию общества, которая нацелена на улучшение производительности и автоматизацию трудовой деятельности

и удовлетворение актуальных потребностей современного человека с помощью привлечения в сферу образования всего общества, применения обратной связи с обучаемым, а также использования виртуальной реальности [2, с. 58].

Система образования должна стать движущей силой к изменениям традиционного общества в его цифровой вариант. Цифровизация системы образования является основанием перехода на новый уровень и направлена на обучение ее работников, в полном объеме требуемых на сегодняшнем рынке труда. Они могут научиться пользоваться новейшими технологиями, а также обучаться при помощи дистанционного онлайн-обучения.

Наш мир постоянно изменяется, каждый год возникают актуальные нововведения. Это дает возможность непрерывного развития, усовершенствования навыков и квалификации, изучения новых сфер деятельности [3, с. 10].

Сегодня поменялись запросы к навыкам обучающихся, так как нужно не только читать, писать и считать, необходимо уметь формировать ресурсы данных, продуктивно взаимодействовать, собирать, анализировать и применять информацию. А значит, можно говорить о необходимости к наличию у человека информационной культуры как самой важной составной общего уровня культуры и обязательного условия взаимодействия в социальной сфере, а ее формирование будет выступать одной из главных функций нынешней образовательной системы.

Насущной задачей системы образования выступает увеличение степени цифровой грамотности преподавательского состава, нацеленное не только на создание электронных курсов, но и на внедрение цифровых технологий в повседневный учебный процесс, так как цифровизация подразумевает трансформацию мировоззрения и подходов к взаимодействию с обучающимися.

Важнейшими сферами информационных технологий в системе образовании являются: проектирование программного обеспечения для автоматизации учебного процесса; создание веб-сайтов в целях обучения; разработка методических и дидактических материалов в электронном виде; обслуживание учебного процесса виртуальными средствами; автоматизация информационного поиска в процессе обучения.

Цифровые инструменты, которые используются на данный момент в повседневной обстановке, могут помочь решить проблемы учебно-воспитательного процесса в образовании: скорость обучения, выбор преподавателя, а также форм обучения.

Во всем мире сегодня достигнут новый уровень совершенствования технологий в образовании: 1) первым этапом нужно считать изобретение парового двигателя; 2) вторым этапом стала глобальная электрификация; 3) после наступает этап всеобщей информатизации; 4) на сегодняшний день сформировалась эпоха цифровизации, характеризующаяся использованием данных различного рода и технологиями их обработки.

Цифровизация вызывает рост эффективности производства, при этом помогая выполнять специальный подход в самых разных отраслях деятельности человека. Например, 3D принтеры помогают создавать сложную деталь или определенное устройство в единственном экземпляре, что было невозможно во времена массовой унифицированной индустрии.

В образовательном процессе цифровизация направлена на сохранение постоянства обучения, то есть концепции *life-long-learning*, подразумевающая бессрочное обучение, а кроме того, его оригинальность на основе механизма углубленного обучения.

Всемирно признанное определение указанных положений на сегодняшний день отсутствует, но в него, как правило, входят: 1) включение в процесс образования на уровне восприятия определенным учеником конкретного учебного предмета и изменения учебного процесса на базе результатов их обработки; 2) включение в учебный процесс виртуальной реальности, а также различных технологий [4, с. 78].

Главной проблемой системы образования выступает рост цифровой грамотности преподавателей, которая нацелена не только на организацию электронных курсов, но и на включение цифровых технологий в ежедневный процесс обучения, так как цифровизация представляет собой трансформацию образа мыслей и подходов к общению с учениками. Ученые сегодня характеризуют педагога как помощника во взаимодействии с цифровыми технологиями.

Цифровая грамота – это, прежде всего, способность объединять и предлагать образовательное информационное содержание при помощи новых технологий и механизмов, в том числе: программирование, поиск и использование цифровой информации.

Понятие «цифровая грамотность» определяется как способность находиться во взаимодействии с компьютером на высоком уровне, при этом учитывать специфические свойства и создания, а также передачи электронной информации, модель работы сетевого общества и сетевых электронных систем.

Существует следующая трактовка компонентов цифровой грамотности: изучение культурных основ интернет-среды, возможность взаимодействовать в сетевых сообществах, объединять особый контент и популяризировать его, а также самостоятельное развитие.

Цифровые компетенции современного педагога

1. Разработка и создание интерактивных заданий и тренажеров с использованием цифровых технологий.
2. Организация проектной деятельности учащихся с использованием цифровых технологий.
3. Организация и проведение групповой (в том числе между образовательными организациями) деятельности в телекоммуникационной среде.
4. Формирование мотивации обучающихся к интеллектуально-творческой деятельности с использованием цифровых технологий.
5. Реализация воспитательных аспектов педагогической деятельности с использованием электронных ресурсов [8].

Управление цифровизацией образовательных процессов подразумевает использование цифрового маркетинга, нацеленного на осуществление взаимосвязи с работниками образовательного учреждения, а также его выпускниками, студентами и абитуриентами используя широкий диапазон источников; мотивацию к освоению новых сетевых сообществ; разработку методических маркетинговых пособий для целевых аудиторий.

Управление процессом цифровизации базируется на свойствах однородности баз данных и эффективности образовательных процессов, то есть должен применяться общий алгоритм, который задает цели, структуру и содержание учебного процесса [6, с. 44].

В эпоху так называемой цифровизации образование уже не будет прежним, и уже сейчас мы видим, как новые информационные технологии активно внедряются в обучение.

Цифровая образовательная среда представляет собой комплекс условий и возможностей для обучения, развития, социализации, воспитания человека. То, в какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды, зависит от собственной субъектной активности и учебной самостоятельности самого обучающегося.

Цифровизация образовательного процесса дает возможность обучающимся массово использовать современные цифровые технологии, расширяя их возможности в процессе познания.

Литература

1. Агеев А.И. Цифровизация глобального мира и роль государства в цифровизации. – М., 2016 – 105 с.
2. Аксютин А.А. Информационные технологии в образовании и науке, – М., 2019 – 418 с.
3. Ахромеева Т.С. Смыслы и ценности цифровой реальности. – М., 2016.- 108 с.
4. Вартанова Е.Л. Индустрия российских медиа, цифровое будущее. – М., 2017.- 150 с.
5. Информатизация образования. [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/>.
6. Кашина Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса. – М., 2017 – 202 с.
7. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2018. 640 с.
8. Шайхелисламов Р.Ф., Осиповская М.П. Профессиональные компетенции педагогических работников в условиях реализации требований специальных федеральных государственных образовательных стандартов / Р.Ф. Шайхелисламов, М.П. Осиповская // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» (18 мая 2017 года). – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017.- С. 292-299

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

УДК 371.4

*Марина Евгеньевна Кабышева
Константин Викторович Шкуропий
Виктория Евгеньевна Гладченко*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕНИИ Р. ШТАЙНЕРА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье проанализирована постановка в работах выдающегося зарубежного антропософа Р. Штайнера проблемы развития личности ребенка, приведена характеристика периодов развития ребенка, дана оценка методов и приемов обучения и воспитания в вальдорфских школах.

Ключевые слова: личность ребенка, развитие личности, методика воспитания и обучения, вальдорфская педагогика, Р. Штайнер, реформаторская педагогика.

Среди представителей реформаторской педагогики Рудольфу Штайнеру отведено особое место – его идеи до сих пор являются привлекательными для многочисленных последователей и критиков в разных европейских странах, включая и Россию, до сих пор сохраняют свою актуальность для части педагогов и родительской общественности. За последние тридцать лет сотни детей прошли через детские сады и школы вальдорфского типа. Феномен такого «педагогического долгожительства» требует, безусловно, многофакторного анализа, причем отправной точкой для исследователя являются тексты философских и педагогических трудов Р. Штайнера, изучив которые можно смоделировать процессы развития, обучения и воспитания в вальдорфских школах, на протяжении десятилетий старательно сохраняющих сущность антропософской педагогики Р. Штайнера.

В своих работах и многочисленных выступлениях [1; 2; 3; 4] Рудольф Штайнер особое внимание уделял тому, что учитель должен предвидеть конечный результат своих усилий – цель развития личности, как скажется этот процесс на ученике через сорок или пятьдесят лет, потому что жизнь – это единое целое; недостаточно знать лишь ребенка, утверждал он, необходимо знать человека и воспринимать его именно как личность. Рудольф Штайнер относится к тем педагогам, которые предложили и обосновали авторские возрастные периодизации развития личности. Он предлагает рассматривать развитие ребенка по периодам:

1. До шести лет – фаза имитации – дети учатся через примеры, копируя примеры, при помощи практических действий.

2. Период от 7 до 14 лет (в 7 лет рождается эфирное тело) – фаза воображения – дети учатся с помощью искусства и творчества посредством следования взрослому-педагогу. В этот период развивается память и фантазия, что детерминирует определенный арсенал дидактических средств учителя.

3. С 14 лет и старше (в 14 лет рождается астральное тело) – происходит эмоциональное взросление и развитие интеллекта, у ребенка появляется абстрактное мышление, он познает основы этики, формируется понятие социальной нормы [1; 2; 3; 4].

В зависимости от нахождения ребенка в том или ином периоде педагог выбирает определенные методы воспитания. Так, в период до смены зубов ребенок характеризуется тонкой восприимчивостью по отношению к внешнему миру. Он, пишет автор, подобен глазу, который отражает все, что видит. Все, что делается извне, по отношению к ребенку, имеет свое продолжение внутри его самого. Поэтому существенное значение имеет не то, каким образом объяснить ребенку, что является плохим, а что хорошим, и вообще что-то объяснить, а то, что происходит вокруг него. Благополучие всей последующей жизни ребенка зависит от поведения окружающих его людей, от этого же зависит и проявляющиеся у него склонности.

Следующий этап в развитии ребенка, который знаменуется началом смены зубов, характеризуется тем, что теперь у воспитанника развивается символическое мышление, возможность воображения. Это следует учитывать в процессе общения с ребенком. Важно чтобы ребенок мог придумывать, развивать фантазию, формировать символическое мышление. Также в этот период развития у ребенка в большей мере проявляется потребность создавать формы, пластические и живописные. Рудольф Штайнер утверждает, что если учитель сам хорошо представляет, какие формы встречаются в человеческом организме, и учитывает тот факт, что ребенок с большим удовольствием лепит и рисует, то тем самым он сможет более продуктивно руководить процессом развития воспитанника. Он предлагает учителю самостоятельно изучить строение человеческого организма и попытаться воспроизвести из воска или пластилина, например, печень или переплетение сосудов, – и тогда учитель поймет, что его знания в данной области намного расширятся, в частности, наглядно можно убедиться в различном строении внутренних органов, например, что левое легкое совершенно отличается по строению от правого. Дело в том, пишет автор, что информация, какое легкое является левым, а какое правым, забывается очень быстро, пока не вылепите их из пластилина. Соответственно, уже не возникнет вопроса о том, чтобы поменять их местами, или, например, поместить сердце с правой стороны. Именно тогда приходит понимание, что в организме каждый орган расположен в строго определенном месте, соответствующем своей форме. Можно пойти далее и вылепить из пластилина легкое животного, чтобы наглядно показать, чем отличается строение органов животного от человека, что для животного в большинстве своем присуще горизонтальное положение внутренних органов, тогда как для человека – вертикальное расположение. Таким образом, используя сильную потребность детей в лепке и рисовании, можно обогатить их эмпирическим опытом. Примечательно, что в вальдорфской педагогике проходит изучение строения человека в 4, 5, 6, 7-х классах. С самого начала учебы дети рисуют, а с определенного возраста занимаются ещё дополнительно лепкой. Изучение человека как ключевого понятия в антропософии строится таким образом, что, после того как ребенку было рассказано учителем о строении внутренних органов, он самостоятельно изъявляет желание создать из пластилина формы, напоминающие внутренние органы. Поэтому Рудольф Штайнер обращает внимание на важность умения учителя работать с пластическими материалами и воссоздавать внутренние органы с помощью пластилина или воска. Таким образом, внутренняя потребность ребенка данного возраста – это пластическое и живописное созидание.

Следующий этап развития ребенка наступает между началом смены зубов и наступлением половой зрелости. В этот период жизни он уже может отличать себя от внешнего. Прежде окружающие предметы рассматривались только в объединении с личностью ребенка, как будто они составляют единое целое, сейчас же, пишет автор, начинают осознаваться

различия между субъектом и объектом, и можно говорить о внешних предметах. В этот возрастной период ребенок готов к восприятию информации об окружающем мире, его можно начинать знакомить с элементарными фактами и существами внешнего мира. В процессе знакомства ребенка с растительным миром следует рассматривать землю и растения как единое целое. Дети должны получить представление о том, что земля и растения принадлежат друг другу, и в каждой местности растут определенные принадлежащие именно ей растения. Знакомить детей с животным миром Рудольф Штайнер предлагает, начиная с анализа душевных особенностей населяющих землю животных. Если же сопоставить душевные особенности животного и человека, то можно заметить, что человек может обладать теми же душевными особенностями, которые присущи всем существующим животным. Таким образом, у ребенка происходит воспитание тонкого и изящного чувства. Растительный мир они познают через связь с землей, а животный в связи с самим собой. Рудольф Штайнер считал, что очень важно ребенку в возрасте с 10 до 12 лет преподать парную связь представлений: растения – земля, животные – человек. Тогда он всем своим существом, душой и телом, сможет быть совершенным образом ориентирован в мире. Другими словами, Р. Штайнер подходит к методике ознакомления ребенка с окружающим миром с мистических позиций.

Также в этом возрасте важно уделять внимание изучению ребенком иностранных языков. Именно в этот период ребенок начинает отделять себя от окружающего мира (до этого самого себя и окружающий мир он воспринимал как единое целое). По мнению Рудольфа Штайнера, только когда ребенок начинает отделять себя от внешнего мира, он может переключиться к изучению того, что его окружает; средствами изучения становятся его действия и речь. Это идеи нашли отражение в методике преподавания вальдорфской школы. Начиная уже с начальных классов, дети изучают помимо своего родного языка ещё два иностранных. Причем, при изучении иностранных слов в вальдорфской школе стараются не проводить аналогии со словами родного языка, устанавливается соответствие не со словами другого языка, а с вещами. Таким образом, ребенок учится языку посредством чувств, он не переводит слова на иностранный язык, он просто говорит на иностранном языке.

Неотъемлемой характеристикой среды класса, по мнению Рудольфа Штайнера, является создание определенного настроения, способствующего донесению до детей образной стороны того, о чем учитель рассказывает. Для этого необходимо, прежде всего, как следует разобраться в темпераментах учащихся, и начать следует с того, чтобы рассадить детей в классе соответственно их темпераментам. Если посадить флегматиков вместе, они будут друг другу помогать исправляться. Им будет так скучно друг с другом, что со временем флегма будет вызывать у них неприязнь; холерики будут колотить и толкать друг друга до тех пор, пока одному из них не надоест получать тычки от другого. Таким образом, одинаковые темпераменты будут отлично друг друга усовершенствовать. Такой подход следует применять и самому учителю при общении с детьми. Учитель должен развивать в себе способность с каждым ребенком общаться в соответствии с его темпераментом. Благодаря тому, что учитель изучает темперамент ребенка и соответственно этому темпераменту пересаживает его, он поддерживает свой естественный авторитет. Поэтому, внутренняя работа учителя над собой должна быть неотъемлемой частью деятельности его самого. Следует обращать внимание на то, с каким выражением лица воспитатель смотрит на ребенка. Если лицо имеет слишком озабоченный или расстроенный вид, то это может воздействовать на него негативно и причинить ему вред на всю жизнь. Именно поэтому Рудольф Штайнер не призывает слепо следовать программам и учебным планам, намного важнее посвятить себя познанию человека и человеческой жизни. Необходимо усвоить себе этот образ мыслей, потому что от его наличия многое зависит для ребенка в том возрасте, когда он весь является органом чувственного восприятия.

Важно научить ребенка думать, причем думать для жизни, то есть уметь применять полученные знания на практике и не испытывать при этом трудности. Рудольф Штайнер считал, что если ребенок учится думать непосредственно только головой, то способность мышления для жизни не развивается и впоследствии мышление будет усталым. Таким образом, если учитель хочет чему-то научить ребенка, то он должен понимать сущность того, чему он хочет научить, в противном случае, обучая или воспитывая, он может оказаться далек от понимания. Другими словами, понятно только то, что применимо для жизни. По мнению Рудольфа Штайнера, именно из-за того, что в наше время педагог использует абстракции, чтобы научить ребенка, тем самым становится в отношении определенных вещей далеким от практики, поэтому и возникают определенные трудности в обучении и воспитании. Развивая мышление, ребенку необходимо всегда отталкиваться от внешнего окружающего его мира и стараться избегать абстракций.

Только после того, как ребенку исполнится 12 лет, можно приступать к изучению неживой природы, потому что неживое постигается с помощью интеллекта. В этом возрасте, по мнению Р. Штайнера, можно начинать изучать минералы, физические и химические явления, но при этом по возможности обращаться к живому. Например, при изучении минералов начать стоит с разговора о почве, о горах, о том, как горы формируют облик земли и как они изменяются в зависимости от высоты, какие растения растут у подножия, а какие на вершине, и, подойдя к описанию обнаженных горных пород, можно перейти к рассмотрению минералов. Таким образом, изучение происходит от целого к частному, что немаловажно.

При изучении физики также стоит на наглядном примере рассматривать физические явления, важно при этом постоянно устанавливать связь с жизнью. Например, рассматривая рычаг, не следует ограничиваться только одним определением, можно исходить из устройства весов, обсудить с детьми, каким образом устанавливается равновесие. Если, преподавая физику, опираться не на жизнь, а на абстракцию, то ученики просто начнут уставать от знаний.

Р. Штайнер утверждал, что человек состоит из трех компонентов:

- 1) человек нервной системы – это органы чувств, которые являются опорой духовной деятельности;
- 2) ритмический человек – здесь совершаются процессы дыхания, циркуляция кровообращения и тому подобное;
- 3) человек обмена веществ – конечностей, это все, что связано с преобразованием веществ.

В период от рождения до смены зубов главной является организация головы, другими словами организации нервной системы – органов чувств. В начале жизни ребенка его развитие начинается от головы. Если рассмотреть человеческий эмбрион ещё не рожденного ребенка, то можно заметить, что у него преобладает голова, а все остальное только в зачатке. После рождения голова также сначала выглядит самой выдающейся частью тела, собственно говоря, ребенок растет из головы, и все у него исходит из головы.

В возрасте от 7 до 14 лет, между началом смены зубов и наступлением половой зрелости, главную роль играет ритм дыхания, ритм циркуляции крови, вообще ритм.

Отсюда следует, что в возрасте от 7 до 14 лет образы детям необходимо давать ритмически. Занятия строить таким образом, чтобы голова нагружалась как можно меньше, а основная роль отводилась сердцу, всему ритмическому, всему художественному. На таких занятиях ребенок вообще не будет уставать.

В младшей и средней школе преподавание должно быть построено таким образом, чтобы нагрузка возлагалась только на ритмическую систему. А ритмическая система в свою очередь, никогда не устает, даже никогда не напрягается, при условии, если с ней

правильно обращаются. Поэтому воображение должно быть на первом месте в школе. Это относится также к возрасту от 12 до 14 лет. С помощью воображения необходимо оживлять неодушевленное, постоянно обращаясь к жизни.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что основой всего обучения и воспитания должна быть жизнь. Необходимо всегда иметь дело с реальностью, направлять мысль ребенка лишь на то, что действительно существует в жизни, тогда из школы реальность будет возвращаться в жизнь.

Рудольф Штайнер обращает внимание на то, чтобы из обучения и воспитания было исключено все, что не имеет связи с жизнью. Давая детям задания по письменному описанию, нужно придерживаться этого принципа, и всегда указывать им на несоответствие действительности. Рассудок не всегда может погружаться в действительность настолько, насколько это доступно воображению. Воображение может заблуждаться, но оно интегрируется в действительность, а рассудок всегда пребывает на поверхности, поэтому очень важно, чтобы, находясь в классе, учитель всегда был представителем действительности. В вальдорфской педагогике этому помогают учительские конференции, которые являются душой всей школы. Учителя собираются все вместе, и каждый приносит то, чему сам научился в своем классе, у своих коллег. Школа не может быть живой, если важнейшей стороной ее деятельности не является такой собирающийся время от времени совет педагогов.

В вальдорфской школе введено совместное обучение. Мальчики и девочки сидят за одной партой. Как отмечает Рудольф Штайнер, можно заметить отчетливое различие между теми классами, в которых больше девочек, и теми, в которых больше мальчиков, или же теми, в которых мальчиков и девочек поровну, причем, совершенно независимо от того, что говорят сами дети. Так, например, класс, в котором девочек больше чем мальчиков, представляет собой нечто иное. Преподавая в таком классе, учитель замечает, что он устает относительно меньше. Потому что девочки усваивают материал легче, они прилежнее мальчиков. Имеется также много других различий: очень быстро выясняется, что сами мальчики лучше усваивают материал, когда они в меньшинстве, девочки же, находясь в меньшинстве, усваивают информацию хуже. Все это должно быть предметом самого пристального внимания со стороны учителя, благодаря чему каждый педагог имеет возможность познакомиться со всем значимым с педагогической точки зрения.

Конечно, методика вальдорфской педагогики имеет и другую сторону: учителю приходится намного больше рефлексировать, как сделать занятия с учениками более плодотворными. Перед ним стоит задача по особенностям возраста детей понять, чему и как их следует учить. И на самом деле, если ребенка в возрасте 9–10 лет, учащегося в соответствующем его возрасту классе оставить на повторный год обучения, то преподавание уже не будет соответствовать его возрасту. Поэтому в вальдорфской педагогике категорически против того, чтобы детей из-за того, что они не достигли образовательных результатов, оставляли на второй год. Это, конечно, создает трудности, но есть и альтернатива: совсем слабых учеников объединяют в классы для малоспособных детей. Таким образом детей не оставляют на второй год, а стараются переводить их в следующий класс при всех обстоятельствах, для того чтобы они могли получать те знания, которые соответствуют их возрасту.

«Воспитывая детей сообразно жизни и познанию человеческой природы, необходимо, чтобы в определенные сроки в чтении, письме и так далее они достигли уровня современных требований. Поэтому в вальдорфской школе некоторые вещи преподаются не так, как это следовало бы делать, исходя из настоящего познания человеческой природы».

Развивая свое учение о сущности личностного роста ребенка, Р. Штайнер соединял сложившиеся в ту эпоху представления о человеке вообще и о периоде детства как особом возрасте с собственной интерпретацией оккультно-мистического характера философского вопроса о предназначении человека в мире, его связи с Богом и окружающим. Как видим,

отдельные положения теории Р. Штайнера не выдерживают критики по причине их механистичности, причинно-следственные связи между образованием человека и раскрытием его личностного потенциала в объяснении этого философа и педагога носят умозрительный характер. Можно спрогнозировать, что в развивающейся парадигме цифрового образования идеи Р. Штайнера будут становиться все менее актуальными, тем не менее в истории педагогики 20 века Р. Штайнер по силе воздействия на умы современников и последующих поколений будет оставаться знаковой фигурой.

Литература

1. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Пер. с нем. Д. Виноградова. – М.: «Парсифаль» 1996. – 128 с.
2. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики / Пер. с нем. Д. Виноградова. – М.: «Парсифаль», 1995. – 256 с.
3. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Пер. с нем. – М.: «Парсифаль», 1994. – 80 с.
4. Штейнер Р. Познание человека и учебный процесс / Пер. с нем. Д. Виноградова. – М.: «Парсифаль», 1998. – 128 с.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.6

Валентина Арсентьевна Богданова

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 47 имени Д.С. Лихачева
Петроградского района г. Санкт-Петербурга*

Аннотация. В данной статье представлен опыт формирования гражданско-патриотического сознания обучающихся посредством применения презентации методической разработки «Знакомство с уникальными предметами музейного фонда музея „Истории Старой и Новой деревни“». Показаны возможности школьного музея как средства гражданско-патриотического воспитания школьника через реализацию театрализованных постановок с привлечением экспонатов (раритетов) школьной музейной выставки.

Ключевые слова: методическая разработка, гражданско-патриотическое сознание, обучающиеся, педагогическая инновация, школьный музей.

Современная ситуация развития российского общества характеризуется некоторыми кризисными процессами формирования ценностных ориентиров для молодежи, тех морально-нравственных опор, которые являются базовыми, ключевыми для развития самосознания любого народа, нации, поколения. В сложившихся условиях обращение к идее формирования патриотического сознания может стать той основополагающей ценностью, на основе которой возможно развитие личности молодого россиянина, патриота и гражданина своей страны.

Для повышения уровня патриотического сознания молодежи необходимо выявить основные социально-психологические детерминанты, которые определяют процессы становления гражданской идентичности личности и формирования ценностного отношения к своей Родине, что позволит выявить и нивелировать основные причины депатриотизации современной молодежи и создать условия для развития более эффективной системы патриотического воспитания [1].

Актуальность проблематики данного исследования заключается в том, что формирование патриотического сознания молодежи является несомненным ресурсом развития всего российского общества, залогом его самоорганизации и саморегулирования в будущем.

Содержание и уровень развития патриотического сознания определяются множеством факторов: духовно-нравственным климатом всего общества; транслируемым уважительным отношением к историческим событиям, произошедшим в стране; ценностно-мировоззренческими установками, питающими общественную жизнь целых поколений. Формирование патриотического сознания молодежи способно повысить уровень консолидации российского общества, сформировать осознанно-позитивную, активно-деятельную позицию молодого поколения по отношению к своему Отечеству [2; 3; 4].

Необходимость формирования патриотизма декларируется во многих государственных программах, нормативно-правовых документах, научных и популярных изданиях, посвященных проблеме становления и развития личности молодого человека. Актуальность

проблемы формирования чувства патриотизма у россиян закреплена в принятой Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [5].

Особое место в данной программе уделяется патриотическому воспитанию российской молодежи. Молодежь всегда была авангардом общества в борьбе за социально-экономические и политические преобразования. И от того, какие представления и ценности определяют патриотическое и гражданское сознание российской молодежи, во многом зависит безопасность и благополучие нашей страны.

Мы полагаем, на основе анализа социальной ситуации и посредством изучения нормативной базы воспитательной работы, что сложились объективные предпосылки изучения социально-психологических детерминант формирования патриотического сознания молодежи, выявление которых необходимо для обоснования исходных установок, целей, содержания, задач, условий и методов обеспечения формирующего процесса в воспитании и обучении подрастающего поколения. Необходимость выявления социально-психологических детерминант становления патриотического сознания определяется интересами современного общества, социальных и государственных институтов, а также интересами самой личности, переживающей в определенный возрастной период процессы самоидентификации и поиска собственного пути интеграции в общественное пространство [6].

Формирование гражданско-патриотической культуры молодежи основывается сегодня на идее создания оптимальной модели функционирования гражданско-патриотического воспитания, поэтапном усложнении гражданско-патриотического опыта молодежи, стимулировании и регулировании развития гражданско-патриотического мышления и его эффективном развитии в условиях социокультурной деятельности.

Важным направлением является здесь возможность регулирования развития гражданско-патриотических убеждений участников, использования сочетания индивидуально-подхода и инновационных социально-культурных технологий организации социально-культурной деятельности, повышения уровня усвоения новой информации и разнообразия используемых методов при адаптации их к конкретным условиям.

Современная российская молодежь стремится неординарно мыслить, креативно думать и поступать, что накладывает особые требования к решению проблемы обеспечения эффективной мотивации и создания условий для формирования гражданско-патриотического сознания личности. Но, во многих исследованиях не рассматривается тот факт, что современная социально-культурная деятельность претерпела значительную трансформацию именно в аспекте воздействия на сознание современного человека. Это в частности, выражается в подборе руководителями и педагогами школ, кураторами и преподавателями тех методов работы, которые способны влиять на гражданский выбор личности. Очень важно использовать современные мультимедийные технологии, проектные формы работы, акции с тематической направленностью и культурно-досуговые мероприятия, связанные творческим и гражданским самовыражением и самореализацией, развитием креативной культуры [7].

На процесс формирования гражданско-правовой культуры молодежи большое влияние оказывают происходящие социальные процессы, которые связаны с реализацией следующих социальных форм:

- изменения направления гражданско-патриотического воспитания в системе отношений человека к самому себе и к окружающему миру;
- изменение отношений человека-гражданина к обществу, государству, к стране;
- переориентация государства на воспитание думающих, обладающих определенной информацией, критическим мышлением граждан;
- изменение символики страны – герба, флага, гимна – повлияло на гражданско-патриотический менталитет граждан;

- изменения в культурно-праздничной системе России, направленной на приобщение юношества к историко-культурному и литературно-художественному наследию родного края;

- изменения спектра форм, методов и средств педагогического и социокультурного воздействия на молодежь, необходимых для осуществления государственной политики в области гражданско-патриотического воспитания;

- изменения в технологиях гражданско-патриотического воспитания молодежи в условиях взаимодействия с представителями различных групп, культур и этносов [8].

На наш взгляд, гражданско-патриотическая культура молодежи – это форма самореализации личности, связанная с принятием личностью традиционно демократических ценностей, исполнением прав и обязанностей гражданина, участием в политической и общественной жизни страны, и направленная на удовлетворение социально-гражданских потребностей молодежи.

Сегодня содержание процесса формирования гражданско-патриотического воспитания молодежи существенно отличается от системы прошлых лет, так как изменился широкий социокультурный контекст, в котором воспитывается наша молодежь [9].

Подобным примером уникального формирования гражданско-патриотического сознания обучающихся общеобразовательных организаций Российской Федерации может выступить проект «Знакомство с уникальными предметами музейного фонда музея „Истории Старой и Новой деревни”», реализованный автором данной статьи.

Форма проведения: театрализованное представление.

Цель: показать использование ИКТ в учете и хранении предметов школьного музея.

Действующие лица:

1. Юный исследователь.
2. Солдат.
3. Пряжи.
4. Пионеры.
5. Секундант.
6. Звукорежиссер.
7. Робот.

Техническое сопровождение:

- компьютер;
- экран;
- электронный журнал учета предметов музейного фонда;
- музыкальное сопровождение;
- подлинные вещи экспозиционных выставок;
- костюмы, выполненные руками учащихся при поддержке родителей, заведующей музеем В.А. Богдановой.

Сцена 1. (В музей входит важно юный исследователь, снимает шляпу, садится за компьютер, открывает портал – электронный журнал хранения предметов).

– Задумал написать исследовательскую работу, а какую тему выбрать – не знаю.

(Просматривает таблицу, читает вслух название предметов, останавливается на прялке, прочитывает всю строку):

– Прялка-самопрялка, предмет-1, фонд вещевой, год поступления – 2011, место хранения – «Деревенский уголок». Я хочу увидеть прялку, дайте мне информацию.

(Нажимает на кнопку – под музыкальное сопровождение входит робот)

Робот: – Эта информация поступила с электронной таблицы хранения школьного музея Истории Старой и Новой деревни города Санкт-Петербурга. Вот карточка на предмет.

(Подает карточку на прялку) – КП-259

Исследователь (читает по карточке):

– КП 259, прялка-самопрялка... Самопрялка состоит из доски с установленной на ней конструкцией с горизонтально закрепленным веретеном. Колесо расположено перпендикулярно полу. На стержне веретена закреплены катушка и рогулька. Трудно представить. Я хочу ее увидеть.

Робот: – Открываем временной портал.

(Выполняет руками движение, раздвигающее пространство)

Девушки в русских народных сарафанах сидят за прялками... встают и приветствуют гостей:

– Поклон Вам гости званные да желанные. Здравствуйте лебедушки, здравствуйте молодухи. Веселые молодцы, да лихие удалыцы...

– Русская прялка узором богата, формой красива, избой хороша.

– Мастер создал ее в прошлом когда-то, в ней старина и живая душа.

– Женские руки к ней прикасались, пряжу крутя, веретено.

– Прабабушки наши пряли, старались, чтобы красиво соткать полотно.

– Ей бы в избу, да на лавку, к оконцу, к донцу кудельку опять примотнуть.

– Вспомним, как было, хоть на немножко, прялку музейную к жизни вернуть.

(Садятся, начинают прясть, запевая русскую народную песню «Пряха»)

1. В низенькой светелке огонек горит.

Молодая пряха у окна сидит.

2. Молода, красива, карие глаза,

По плечам развита русая коса.

3. Русая головка думы без конца

Ты о чем мечтаешь девица-краса?

4. Повторение 1 куплета

Юный исследователь:

– Душевно поют, а какие красавицы, но... надо работать....

Сцена 2.

А есть ли предметы 18 века в школьном музее? Посмотрим по таблице.

(Смотрит по таблице основного фонда в колонке время происхождения предмета, не находит его)

– А может посмотреть в таблице временного хранения?

(Открывает закладку – временное хранение, находит макет пистолета, читает, обращаясь к роботу):

– Нашел пистолет, хочу увидеть этот предмет и узнать какую-нибудь историю, связанную с ним.

(Нажимает на кнопку-звук)

Робот: Открываем временной портал.

(Делает руками движение, раздвигающее пространство)

Секундант (в черном плаще, в цилиндре):

– Удивительная вещь, которая напоминает о трагическом событии – дуэли, «поединке».

Цель одна: удовлетворить желание одного из дуэлянтов... Так принято в былые времена, чтобы защитить честь...

(Звучит выстрел... чтение отрывка из стихотворения М.Ю. Лермонтова «На смерть поэта»)

Погиб поэт! – невольник чести –
Пал, оклеветанный молвой,
С свинцом в груди и жаждой мести,
Поникнув гордой головой!..
Не вынесла душа поэта
Позора мелочных обид,
Восстал он против мнений света
Один как прежде... и убит!
Убит!.. к чему теперь рыдания,
Пустых похвал ненужный хор,
И жалкий лепет оправданья?
Судьбы свершился приговор!
Не вы ль сперва так злобно гнали
Его свободный, смелый дар
И для потехи раздували
Чуть затаившийся пожар?
Что ж? веселитесь... – он мучений
Последних вынести не мог:
Угас, как светоч, дивный гений,
Увял торжественный венок.
Его убийца хладнокровно
Навел удар... спасенья нет:
Пустое сердце бьется ровно,
В руке не дрогнул пистолет.
Робот: (закрывает портал под звуковое сопровождение)
Юный исследователь:
– Погиб поэт, невольник чести ... Честь, а что это?

Сцена 3.

Робот:

1. Честь – это добрая, незапятнанная репутация, честное имя.

Честь семьи. | Честь фирмы. | Береги платье снову, а честь смолоду. |

2. Честь – это честность, порядочность, добросовестность, достоинство.

3. Делом чести вы называете какое-либо дело, поступок, которые необходимо сделать, совершить.

Вы можете посмотреть книгу 1941 г. Добровольцев-ополченцев, которые сражались за свободу и честь своей Родины.

Робот:

– Открываю портал (использовать звук).

Солдат: (держит в руках книгу 1941–).....

– Это уникальная книга (на экране появляются страницы книги). Книга счетоводная 1941–1943 года. В ней записаны счета выдачи заработной платы трудящимся завода № 23 (известный как ленинградский Северный завод). Многие рабочие добровольно ушли в ряды Красной Армии. Здесь я вижу ветхий документ (на экране появляется справка). «Справка дана Турецкому Х.Б. в том, что он с 28.08 1938 года работал на заводе № 23 в качестве технолога с месячным окладом 750 рублей. Уволен 4.07 1941 года в РККА (рабочую крестьянскую красную армию) добровольцем, что подписями и печатями удостоверяется. Дата выдачи справки 13.08 1941 года».

(Звучит песня «Комсомольцы-добровольцы», слова Е. Долматовского, музыка М. Фрадкина в сопровождении на экране фотографий из экспозиции музея)

Хорошо над Москвою-рекой
Услышать соловья на рассвете,
Только нам по душе непокой,
Мы сурового времени дети.
Комсомольцы-добровольцы,
Мы сильны нашей верною дружбой,
Сквозь огонь мы пойдём, если нужно
Открывать молодые пути.
Комсомольцы-добровольцы,
Надо верить, любить беззаветно,
Видеть солнца покой предрассветный,
Только так можно счастье найти.
Поднимайся в небесную высь,
Опускайся в глубины земные,
Очень вовремя мы родились,
Где б мы ни были, с нами Россия.
Юный исследователь (напевает):
Сквозь огонь мы пойдём, если нужно
Открывать молодые пути.
Комсомольцы-добровольцы,
– Вот об этом я и хочу узнать, кто такие комсомольцы?

Сцена 4.

Робот:

– Об этом рассказывает пионерский уголок в школьном музее.

(Юный исследователь собирает портфель, складывает в него свои вещи, бумаги и бежит к пионерам в школьный уголок, напевая «комсомольцы-добровольцы»)

Юный исследователь:

– Вы комсомольцы?

Пионеры (девочка и мальчик):

– Нет, мы пионеры дружины имени Героя Советского Союза летчика Дмитрия Ефимовича Оскаленко. А вот он был комсомольцем-добровольцем и сражался за честь нашей Родины во время Великой Отечественной войны. Давай мы тебе расскажем...

Юный исследователь:

– Да, да расскажите, это интересно...

(Пионеры и юный исследователь садятся за парту)

Беседуют:

– Представляешь, мы нашли письмо Дмитрия Ефимовича, которое он писал своей любимой девушке...

– А во время каникул, помнишь, мы ездили к нему на родину в Могилевскую область – деревню Следюки.

– Как нас вкусно кормили там: борщ, картошка, компот...

– Да, подожди ты, мы привезли в наш музей его письма и фотографии, сейчас покажем...

(На экране слайды с фотографиями встречи с родителями Д.Е. Оскаленко, деревня Следюки, Белоруссия)

Исследователь:

– Значит, дружина нашей школы носила имя Дмитрия Ефимовича Оскаленко? А что интересного о школе можно узнать?

Сцена 5.

Робот:

– Внимание! Всем внимание! Уважаемые гости, юный исследователь, приглашаю вас на экскурсию в школьный музей «История школы».

После проведения экскурсии участники семинара посещают выставку, посвященную 100-летию комсомольской организации.

Приведенное в качестве одной из технологий формирования гражданского сознания мероприятие в музее вызывает неподдельный интерес школьников к прошлому своего народа, является детерминантой пробуждения познавательного поиска молодых граждан.

Мы видим, что конечной целью гражданско-патриотического воспитания является формирование высокой социальной активности, которая присуща человеку-гражданину, она связана с гражданской ответственностью, умением сочетать и подчинять личные интересы общественным, умением осознанно и самостоятельно делать свой выбор, обладать гуманизмом, этнической толерантностью и патриотизмом [10; 11].

Для этого необходимо создание культурно-досугового пространства, обеспечивающего эффективное функционирование гражданско-патриотического воспитания молодежи и школьников в условиях научно-обоснованной социально-культурной и педагогической деятельности, формирование правовой культуры, усвоение базовых гражданско-патриотических ценностей, направленных на развитие гражданской позиции, воспитание основополагающих гражданско-патриотических качеств личности – противодействие проявлениям политического и религиозного экстремизма, развитие гражданской честности, достоинства, уважение к традициям страны.

Литература

1. Лазарев М. А. Формирование коллектива первоклассников в учебной деятельности / М. А. Лазарев, А. С. Москвина, Н. В. Курбатова // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 199-203.
2. Мардахаев Л. В. Специальная педагогика: учеб. / Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, Н. Т. Колесник. – Москва: Юрайт, 2014. – 447 с.
3. Мельников Т. Н. Взаимодействие систем образования Российской Федерации и Китайской народной республики в современных условиях / Т. Н. Мельников, А. С. Москвина, А. Л. Третьяков // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 140-146.
4. Мельников Т. Н. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности / Т. Н. Мельников, Л. Т. Потанина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 21-28.
5. Минулина Э. И. Формирование гражданско-патриотической культуры молодежи в контексте реализации современных социальных процессов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 4. – С. 139-142.
6. Москвина А. С. Влияние трудового воспитания в развитии личности ребенка // Гуманитарное пространство. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 84-91.
7. Москвина А. С. Особенности межличностных отношений современных младших школьников // Гуманитарное пространство. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 210-214.
8. Науменков С. М. Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва, 2013. – 168 с.
9. Третьяков А. Л. Гражданско-патриотическое и этико-правовое просвещение обучающихся в современной школьной библиотеке: некоторые подходы к теоретическому осмыслению проблемы // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2017. – № 1. – С. 38-43.
10. Третьяков А. Л. Информационная компетентность как образовательный феномен // Язык и актуальные проблемы образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 389-392.
11. Третьяков А. Л. Формирование толерантного мироотношения у детей дошкольного возраста посредством фольклора в современном инклюзивном образовании – актуальная психолого-педагогическая проблема // Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сб. матер. III Междунар. науч.-практ. конф. и образовательного семинара (к 100-летию Санкт-Петербургского государственного института культуры). – СПб., 2018. – С. 192-198.

УДК 159.928.22

*Екатерина Дмитриевна Бурцева
Сергей Николаевич Лукаш*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты социальной одаренности учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением, описывается исследовательская работа по изучению учащихся общеобразовательной школы с социальной одаренностью в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: социальная одаренность, лидерские, коммуникативные, аттрактивные способности, учащиеся, общеобразовательная школа, профильное обучение.

Актуальность исследования социальной одаренности обусловлена высокой востребованностью современного общества в людях, имеющих высокие лидерские, коммуникативные и аттрактивные способности, которые необходимы в различных сферах деятельности: общественной, профессиональной, учебной, творческой, бытовой, а также, в процессе личностного развития человека. Людям с различными видами социальной одаренности гораздо легче конструктивно отстаивать свое мнение, налаживать социальные связи, организовывать и сплачивать коллектив.

В связи с развитием научно-технического прогресса в современном обществе социальная одаренность приобретает важнейшее значение в жизни как отдельного человека, профессионала, гражданина, так и социума в целом. Человек, отличающийся высокими профессиональными компетенциями, художественными, творческими, интеллектуальными, психомоторными, духовно-ценностными задатками, способностями и талантами, с меньшей вероятностью сможет добиться высоких успехов и проявить себя в различных сферах деятельности, в отличие от человека, обладающего социальными видами одаренности: лидерскими, коммуникативными и аттрактивными способностями. В современном мире происходит постоянное развитие информационной среды, разрабатываются и внедряются инновационные технологии, появляются профессии «будущего». Без социальной одаренности человеку будет очень сложно проявить свою индивидуальность, развивать себя, как личность, самоактуализироваться в выбранной специальности или в занятии творчеством, и, самое главное, успевать совершенствоваться вместе с постоянно развивающимся и динамичным обществом. Успешные ученые, философы, педагоги, великие деятели культуры, выдающиеся общественные лидеры, все те, кто стали знаменитыми при жизни, отличаются от большинства талантливых, но неизвестных людей только одним – наличием развитых, высоких социальных способностей, умением заинтересовать, мотивировать, убедить и вести общество за собой. То, насколько развитым и уникальным будет наш социум, каким будет его духовный, научный и общественный потенциал, напрямую зависит от количества в нем талантливых людей с высокими социальными способностями. Именно поэтому исследование социальной одаренности является актуальным, востребованным и интересным как на сегодняшний день, так и в динамике дальнейшего развития общества [1, с. 23].

Можно выделить несколько **концепций способностей**, принятых в современной науке:

- концепция наследственной предопределенности способностей;
- концепция средовой предопределенности способностей;
- концепция деятельностной и социальной предопределенности способностей [2, с. 75].

Социальная одаренность – это совокупность лидерских, коммуникативных и аттрактивных способностей человека, которые позволяют ему осуществлять различные виды деятельности более успешно и эффективно по сравнению с большинством людей.

Лидерские способности – это индивидуальные психологические особенности человека природного, наследственного или приобретенного характера, которые отличают его от большинства умением успешно организовывать коллектив, управлять и координировать его деятельность, а также, конструктивно выражать свое мнение, разрешать конфликты, легко и быстро устанавливая общественные связи, эффективно увлекать окружающих своей позицией в чем-либо, мотивировать, заинтересовывать и вести за собой.

Коммуникативные способности – это индивидуальные психологические особенности человека, которые обеспечивают ему легкость в общении и в налаживании социальных контактов за счет его природной или приобретенной общительности, коммуникативных навыков (богатая и красивая речь, ораторские способности, большой словарный запас) и особенностей темперамента и характера (экстравертированность, доброжелательность, эмоциональная открытость людям).

Аттрактивные способности – так же, индивидуальные психологические особенности человека, отражающиеся в его социальной привлекательности для большинства окружающих. Такие люди отличаются своей неповторимой харизматичностью, яркостью и красотой душевного мира, довольно часто альтруистическим складом характера, готовностью всегда прийти на помощь, высокими нравственными ценностями и развитой способностью к эмпатии, сопереживанию окружающим.

Все вышеперечисленные виды социальной одаренности могут существовать и проявляться в человеке как комплексно, взаимосвязано, так и отдельно друг от друга. Например, можно выделить тип людей с ярко выраженной лидерской одаренностью, но не отличающихся высокими аттрактивными и коммуникативными способностями. Такие люди авторитетны, склонны к тоталитарному, влиятельному стилю управления в профессиональной деятельности или к авторитарному типу воспитания в семье, часто проявляют деспотизм, не признают мнения окружающих, решают конфликты деструктивным путем.

Другой тип людей – с высокими коммуникативными и аттрактивными способностями, не имеющие никаких природных задатков или приобретенных лидерских качеств. Они характеризуются общительностью, жизнерадостностью, активностью во всем, доброжелательностью, имеют большой круг друзей и товарищей, постоянно пополняют количество своих знакомых. Таких людей ценят за их моральные качества, доброту, отзывчивость, им доверяют свои секреты и проблемы. Эти люди неконфликтные, стараются избегать любых столкновений мнений или выбирают компромисс. В семье и в профессиональной деятельности они используют либеральный, попустительский стиль управления, воспитание детей – по гиперопеке или гипопротекции.

Тип людей, который объединяет в себе все три вида социальных способностей в единую систему, оказывается наиболее редким и успешным среди всех остальных. Такие люди являются не просто лидерами в обществе или хорошими друзьями среди близких, они способны объективно и рационально оценивать свои поступки, а также мнения, взгляды, ценности и интересы других людей. В руководстве организацией они применяют демократический стиль, учитывают индивидуальность каждого работника, а в воспитании детей они применяют правильную последовательность стилей воспитания, связанную с их возрастными особенностями.

Нами была организована и проведена исследовательская работа по изучению учащихся общеобразовательной школы с социальной одаренностью в условиях профильного обучения.

Цель исследования: выявить и изучить учащихся общеобразовательной школы с социальной одаренностью в условиях профильного обучения.

База исследования: МАОУ СОШ № 10 ст. Петропавловской, Курганинского района, Краснодарского края – школа с профильным обучением.

Методы теоретического познания, использованные в данном исследовании: 1) анализ; 2) синтез; 3) обобщение; 4) конкретизация; 5) абстрагирование; 6) статистический метод обработки данных.

Методы эмпирического познания, использованные в данном исследовании: 1) наблюдение; 2) беседа; 3) биографический метод; 4) анкетирование; 5) тестирование.

Направления эмпирического исследования:

1. Работа с управляющим составом школы, родителями и учителями. В рамках данного направления были использованы такие методы исследования, как наблюдение, беседа, анкетирование и метод экспертных оценок. Для того чтобы выявить детей с различными видами одаренности была предложена составленная нами *анкета для родителей и учителей, выявляющая одаренность у учащихся*, в которой требовалось отвечать на вопросы и утверждения, связанные с проявлениями различных способностей у детей. С целью выявления социальной одаренности у учащихся, управляющий и педагогический коллектив школы, а также родители отвечали на вопросы анкеты.

2. Работа с учащимися. В рамках данного направления были использованы такие методы исследования, как наблюдение, беседа, биографический метод (изучение портфолио общественных достижений) и тестирование.

Для младших школьников была подобрана *социометрическая методика Дж. Морено* [3, с. 586]. Для подростков и старшеклассников также была проведена данная методика, но с вопросами, адаптированными под их возраст. Кроме того, была предложена методика *«Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)*. Учащимся предлагалось 50 высказываний, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Среднего значения в ответах не предусмотрено.

Эмпирическое исследование проводилось в естественных условиях учебно-воспитательного процесса в МАОУ СОШ № 10 ст. Петропавловской, Курганинского района, Краснодарского края – школы с профильным обучением. Выборка составила 63 учащихся из разных возрастных категорий. Половозрастной состав испытуемых отражен в таблице 1.

Таблица 1

Половозрастной состав испытуемых

Возраст / класс	Девочки	Мальчики	Общее кол-во испытуемых
9 лет / 3 «А» класс	13	12	25
14 лет / 8 «А» класс	11	12	23
17 лет / 11 «А» класс с социально-гуманитарным профилем	8	7	15
	32	31	63

В процессе экспериментального исследования было выявлено следующее количество учащихся с социальной (лидерской, коммуникативной, аттрактивной) одаренностью:

а) из 25 учащихся 3-го класса один ребенок имеет социальную одаренность и проявляет высокие лидерские, коммуникативные и аттрактивные способности;

б) из 23 учащихся 8-го класса два подростка имеют социальную одаренность. Один из них обладает ярко-выраженными лидерскими способностями, умеет с легкостью организовывать работу в классе, пользуется высоким авторитетом среди одноклассников, а другой обладает высокими коммуникативными и аттрактивными способностями, общителен, легко заводит новые знакомства, у большинства окружающих вызывает симпатию, интересен в общении;

в) из 15 учащихся 11-го класса с социально-гуманитарным профилем одна девушка имеет лидерскую и коммуникативную одаренность. Она отличается умением сплачивать группу сверстников, имеет большой опыт в общении с детьми (является старшим ребенком в многодетной семье).

По результатам исследования, среди трех классов в количестве 63 (100 %) учащихся было выявлено 4 (6,3 %) учащихся с социальной одаренностью.

Таким образом, социальная одаренность представляет собой совокупность лидерских, коммуникативных и аттрактивных способностей человека, которые позволяют ему осуществлять различные виды деятельности более эффективно по сравнению с большинством людей, а именно: успешно организовывать коллектив, управлять и координировать его деятельность, конструктивно выражать свое мнение, разрешать конфликты, легко и быстро устанавливать общественные связи, отличаться высокой социальной привлекательностью, коммуникативностью, эффективно увлекать окружающих своей позицией в чем-либо, мотивировать, заинтересовывать, вести за собой.

Литература

1. Бозаджиев В.Ю. Одаренные дети: Теория и практика обучения и развития / В.Ю. Бозаджиев, В.С. Кукушин. – Ростов н/Д., 2014;
2. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018;
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум: учебное пособие. – М.: Академия, 2006.

УДК 373.24:37.026.9

Ирина Валерьевна Вологодина

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»
Кафедра психологии и педагогики образования*

Аннотация. В данной статье описывается формирование творческих способностей детей дошкольного возраста в театрализованно-игровой деятельности. Выделяются формы игровой деятельности. Освещается детская творческая деятельность. Отражены группы способностей, относящихся к творческой детской деятельности. Представлены признаки, позволяющие выявить наличие творческих способностей у дошкольника. Выявлены функции воспитателя в организации театрализованной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, творческие способности, театрализованно-игровая деятельность, особенности, дошкольное детство, феномен.

Театрализованные игры в научно-методической литературе понимаются в качестве особого вида игр, предполагающих использование известных сказок в качестве сюжета драматизации, либо более обобщенно – «игру в театр». Педагогической основой организации

театрализованных игр в детском саду выступает учет особенностей восприятия детьми дошкольного возраста театрального искусства. Театрализованно-игровая деятельность – мощный фактор формирования гуманных чувств и взаимоотношений при построении эмоционально-развивающей среды, что особенно важно для создания психологического климата в коллективе, которая способствует всестороннему развитию личности дошкольника. Для детей старшего дошкольного возраста формирование творческих способностей является особой областью развития.

Театрализованные игры занимают важное место в развитии творческих способностей, потому что в ходе такой игры участниками осваиваются доступные средства сценического искусства на основе диалога, обеспечивается участие в процессе подготовки, а также разыгрывания различного рода театральных представлений в соответствии с избранной ролью.

Под театрализованной деятельностью следует понимать детскую творческую деятельность, которая взаимосвязана с моделированием отношений и образов посредством обращения к разнообразным выразительным средствам: пантомимика, жест и мимика. В свою очередь театрализованная игра – это вид деятельности, который доступен, понятен и интересен ребёнку. В связи с этим даже самый застенчивый и неуверенный в себе ребенок, как правило, принимает в ней участие.

Д. Дьюи, находясь на позициях философии, трактовал творчество как порождение и изобретение чего-то нового, поиск неожиданного ответа на тривиальный вопрос. Творчество, по его мнению, это всегда активная деятельность, которая ежечасно созидает самобытное, ранее никем не осуществленное.

Ф. Шеллинг полагал творчество наивысшим пиком в человеческой деятельности.

Г. Гельмгольц считал, что творчество – это не монолитный процесс, но постоянный переход от одной стадии к другой, от зарождения идеи к ее реализации через многочисленные бесплодные попытки, который невозможно предугадать.

Основываясь на этом положении, базирующиеся на воображении театрализованные игры можно классифицировать следующим образом:

- игрок «преображает» все окружающие его предметы – трансформация предметов;
- игрок «одушевляет» все игрушки и предметы, что его окружают, наделяя их чертами человека, – оживление предметов;
- игрок «входит» в образную роль – превращение личности;
- игрок активно вовлечен в постановку спектакля либо музыкального, либо драматического – перевоплощение в заданную роль [1].

Отмечается близость театрализованной игры и игр с правилами (Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин). Рядом ученых (П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров и др.) выделяется следующие формы игровой деятельности:

- игра индивидуальная;
- игра «в одиночку»;
- парная игра;
- игра групповая;
- игра для коллектива;
- массовая игра;
- игра планетарного уровня [2].

В своей сути, как сюжетная, театрализованная игра – групповая, однако может быть и индивидуальной. Н.М. Колчева, Ю.В. Колчев, И.И. Фришман и Н.Е. Щуркова в своих исследованиях обратились к изучению принципов, закономерностей, программно-методического обеспечения, а также критериев взаимодействия в объединениях детей в процессе игры. До сих пор не утратила актуальности работа Ф. Кейры [3]. В этом исследовании доказана тесная

связь между уровнем развития игровой деятельности у детей и соответствующим уровнем творческого воображения. Также обосновано предположение о том, что наследственность оказывает определенное влияние на развитие воображения и, как следствие, на детскую индивидуальность.

В.В. Давыдов по этому поводу в рамках своей точки зрения на проблему высказывал мнение, что на базе игровой деятельности у детей развивается ряд психологических новообразований. В первую очередь воображение, а также символическая функция, которая дает возможность детям в своих действиях осуществлять перенос одних вещей на другие, замещая один предмет другим [4].

Согласно точке зрения Н.Ф. Сорокиной подлинная театрализованная игра – это богатое поле для творчества ребенка. Это объясняется тем фактом, что текст произведения – это лишь оболочка, которую дети самостоятельно заполняют сюжетными линиями, включая в нее дополнительные роли, изменяя концовку и пр. В театрализованной игре содержание произведения обуславливают образ героя его основные черты, поступки и переживания. Детское творчество находит свое проявление в правдивом изображении персонажа. Для того это было воплощено в жизнь необходимо осознать персонаж, понять, чем руководствуется он в своих поступках, вообразить себе его состояние и чувства, тем самым проникнув в его внутренний мир. И добиться этого необходимо в рамках прослушивания произведения. Среди проблем, решаемых путем использования театрализованных игр в детском саду, необходимо перечислить следующие:

- обогащение познавательных процессов детей: внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения;
- обеспечение развивающей речевой среды;
- поддержка креативности и творческих способностей в художественном развитии воспитанников;
- развитие социально-коммуникативных и нравственных качеств личности;
- обеспечение двигательной среды и обучение выразительным движениям [5].

Обобщение мнений таких корифеев отечественной науки как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Б.Д. Эльконин, позволяет, солидаризируясь с ними, признать творческую деятельность той деятельностью, которая создает новые объективные ценности. Относительно детей дошкольного возраста можно сказать, что детское творчество – это не создание нового для общества, а новое для себя в рамках развития личности. Одно из важных условий развития творческой активности детей является разнообразие и вариативность работы с детьми в образовательном пространстве.

Л.С. Выготский считает, что творческой можно считать ту деятельность, результатом которой становится создание чего-то принципиально нового. По мнению автора, повседневная жизнь любого человека предполагает значительные резервы для творчества. Так, любой отход в сторону от привычной рутины уже сам по себе творческий акт. Используя это мнение, мы можем прийти к выводу о том, что творчество и творческую деятельность можно не только развивать, но и учить им. С этой точкой зрения согласно большинство ученых, занимающихся разработкой проблем творческой деятельности. Обучение творчеству рекомендуется начинать с самого раннего возраста. Дошкольный период детства прекрасно подходит для старта творческого развития ребенка.

Крупный российский ученый-дидакт И.Я. Лернер пишет о том, что даже дети с невысокими академическими достижениями вполне могут обучиться творческому подходу, что, в свою очередь, позволит им улучшить свою успеваемость. Все дело в нестандартных приемах мышления (или в «процессуальных чертах творческой личности», если использовать терминологию И.Я. Лернера), которые помогают стимулировать развитие как прикладного, так и научного творчества.

Основываясь на подходе, транслируемом И.Я. Лернером [6], мы можем сформулировать черты, важные для любой творческой деятельности:

- творческая деятельность предполагает обязательную самостоятельность в переносе умений и знаний из одной области в другую;
- для реализации творческого подхода важно увидеть не выявленные ранее функции известного объекта;
- процесс творчества предполагает умение рассмотреть новое проблемное поле в традиционном знании.

И.Я. Лернером в исследованиях отмечено, что дети задают крайне мало вопросов в процессе обучения. Если педагог постоянно не поощряет детей к задаванию вопросов, то их умения выявлять проблему и главное в сказанном неотрывно ослабляется. Ведь именно навык вычленять суть в общей массе материалов – это параметр, обеспечивающий творческий подход личности. Творческая деятельность как процесс предполагает постоянное приложение усилий с разных сторон, поиск новых возможностей в использовании знаний и предметов, совершенствование способов решения привычных проблем. Поэтому творческая деятельность возникает там, где индивид готов отказаться от стереотипного мышления и привычных поступков. Творческий акт – это всегда ответ на вопрос «как сделать новое?». Важно отметить, что творческая деятельность субъективна в своей сути. Особенно высок уровень субъективности для детского творчества. Нередко новый и необычный способ решения проблемы, который ребенок придумал самостоятельно, является уже давно известным науке приемом. В этом случае новизна приема актуально только для самого субъекта творческого процесса, т. е. для ребенка. Субъективность новизны несколько не умаляет творческих решений, которые приходят в детские головы, поскольку сам процесс порождения чего-то нового сам по себе способствует развитию личности. Поэтому мы отмечаем, что процесс творчества – это тот процесс, результат которого отличается новизной. При этом совершенно не существенно то, если новизна носит исключительно субъективный характер [7].

Б.С. Волков полагает, что под творчеством следует понимать процесс создания оригинального продукта (реального или интеллектуального), основанный на сочетании использования разнообразных умений, знаний и навыков. Общая точка зрения на вопрос приведена в трудах В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, Э.Ф. Зеера. По их мнению, не стоит ожидать стихийного развития творческих навыков и способности к творчеству. Самостоятельная творческая деятельность – это скорее результат целенаправленного обучения, чем произвольный порыв.

На современном этапе вопрос творчества очень актуален и может считаться проблемой столетия. Особая новизна и острота данной проблемы заключается в его массовом характере. Суть творчества – это предугадывание итогов верного поставленного опыта, выработка мыслительным усилием рабочей гипотезы, которая близка к действительности. Выработка стремления к творческой деятельности путем формирования условий, необходимых для его проявления, позволит убедиться в том, насколько интересен процесс человеческой деятельности, а также повысить ее уровень. Недопустимо пускать процесс творческого развития на самотек, стихийность данного процесса недопустима. Это объясняется тем, что творчество требует от индивида настойчивости, высокой работоспособности и огромной напряженности. К творческой самоотдаче можно прийти лишь постепенно и только тогда человек способен добиться успеха в творчестве [8]. Итак, развитие у человека умения творить возможно только в том случае, когда он обладает необходимым для этого перечнем знаний, умений, способностей и мотивов, которые, в свою очередь, обеспечивают уникальный, оригинальный и неповторимый продукт.

В процессе изучения творчества и творческой деятельности закономерно возникает вопрос о выделении такой дефиниции как «творческие способности».

Ведущим подходом к изучению творческих способностей в современной науке выступает феноменологический подход. Он заключается в предположении о том, что успехи в той или иной деятельности обеспечиваются посредством разнообразных специфических способностей. Так, В.А. Крутецкий считает, что способность является специфической особенностью человека, позволяющей ему реализовывать конкретную деятельность с высоким уровнем результативности [9].

Б.М. Теплов, уточняя свою позицию, при определении понятия «способность» использовал три характерных (по его мнению) группы признаков:

- способности – суть отличия одного человека от другого, что значит, что именно способности определяют нашу индивидуальность;

- способности – это качества, обеспечивающие эффективность в конкретном виде деятельности, потому что именно результат приложения способностей определяет их роль;

- способности – это динамичные образования; под способностями следует понимать не статичный набор умений индивида, но такое образование, которое отличается непрерывным развитием, как стихийным, так и управляемым извне [10].

Советский специалист по теории творчества А.Н. Лук считал, что способности – это такие характеристики человека, которые позволяют ему получить нестандартные, неординарные навыки, выявить нетривиальные решения, преодолеть стереотипность деятельности.

Автором выделяются отдельные группы способностей, относящихся к творческой деятельности:

- способности к интеллектуальному творчеству;

- способности к эмоциональному творчеству;

- способности к мотивационному творчеству.

Также А.Н. Лук выделял ряд признаков, позволяющих выявить наличие творческих способностей у индивида:

- навык целевого восприятия, который заключается в умении видеть картину целиком, соединять отдельные фрагменты в общий вид;

- продуктивная память, т. е. наличие таких мнемических характеристик, которые позволяют оперативно усваивать большой объем информации для немедленного или отсроченного воспроизведения; продуктивная память при реализации творческой деятельности необходима потому, что поиск решения проблемы, реализуемый человеком, основан на той информации, которой он обладает в текущий момент времени, либо может воспроизвести по памяти; поэтому чем больший объем информации есть в его постоянном распоряжении, тем больше шансов найти именно «нужную» информацию, которая позволит нетривиально решить задачу;

- гибкое мышление, обеспечивающее легкое лавирование между классами явлений, далеких друг от друга; именно способность соединять внешне несоединяемое, подбирать фрагменты, как будто не подходящие друг друга и располагать их в определенной последовательности – суть создания нового, создания творческого продукта;

- оперативная генерация идей, выражающаяся в высоком темпе продуцирования различного рода идей; при этом, жизнеспособность каждой отдельной идеи имеет не определяющее значение, поскольку количество идей рано или поздно обеспечит их качество;

- развитая речь, обеспечивающая возможность четко сформулировать пришедшую в голову идею, донести ее смысл до окружающих, отстоять ее в случае коллективного принятия решения;

- готовность работы над творческой идеей, которая состоит в том, что идею мало придумать, необходимо с неослабевающим упорством продолжить ее разработку до того времени, как она станет готовой к реализации [11].

А.Н. Лук отмечал в своих трудах, что творческая личность обладает перечнем свойственных только ей качеств и характеристик, среди которых:

- развитый интеллект (несмотря на то, что прямой связи между интеллектуальным и творческим развитием не доказано, продуктивный творческий процесс ожидает от индивида развитых свойств интеллекта);
- готовность к риску, независимость в своих оценках и суждениях, готовность к отстаиванию своей точке зрения;
- высокий уровень работоспособность, готовность много трудиться, как в интеллектуальном отношении, так нередко и фактически реализовывая свои задумки на практике;
- оригинальность, самобытность, необычность и готовность находить новые идеи везде;
- сосредоточенность, выражающая в способности последующей разработки возникшей схемы идеи;
- развитое чувство юмора, склонность к игре, игровой азарт;
- способность сформулировать и четко поставить перед собой цель творческого поиска;
- отказ от навязанных традиций и принимаемых всеми истин в пользу собственного поиска, непрерывного подтверждения догадок и предположений;
- готовность оперировать абстрактными понятиями, не имеющими конкретики, в процессе творческого поиска [12].

Развитие творческих способностей детей в театрализованной деятельности реализуется очень эффективно. Участие в театрализованной деятельности позволяет детям познавать окружающий мир практически во всем его разнообразии. Театрализация толкает ребенка к анализу, мыслительной деятельности, рефлексии, обобщению и выделению главного, создавая почву для развития творческих способностей. Театрализация представляет перед ребенком проблемную ситуацию, решение которой приносит ему и удовольствие, и опыт одновременно. При этом, проблемная ситуация и ее решение действуют на ребенка опосредованно, через того персонажа, которого он играет, поэтому даже самые стеснительные дети могут преодолеть свою робость и неуверенность. Поэтому мы отмечаем, что театрализованная деятельность способна создать условия для стимуляции творчества в детской среде, для гармоничного развития воспитанников. От педагога в таком случае требуется:

- обеспечивать активность в ходе реализации деятельности;
- всеми силами приобщать детей к культуре театра;
- стремиться поддерживать связь театрализованной деятельности с иными видами детской деятельности [13].

Сам педагог должен быть, при этом, человеком творческим, обладающим актерскими навыками и базовыми режиссерскими умениями. Педагог не должен оказывать давления на детей, сравнивать их между собой, ругать их игру. Главной целью педагога должно стать побуждение детей к внутренней активности. В ходе организации театрализованной деятельности с воспитанниками педагог должен помнить о том, что:

- театрализованная деятельность должна стать закономерной частью всего воспитательного процесса;
- театрализованную деятельность можно вплести в любую другую повседневную деятельность детского сада;
- организация театрализованной деятельности способна решить практически все основные задачи, стоящие перед дошкольной образовательной организацией [14].

Дошкольный возраст – подходящий период для начала участия в театрализованной деятельности: произвольность поведения детей потихоньку возрастает, их физические

возможности контроля над телом и движениями развиваются, эмоции становятся более глубокими и разнообразными.

Для дошкольников свойственно выстраивать причинно-следственные связи между явлениями и событиями в произведениях литературы, осознавать причины поступков и поведения их героев. В связи с этим в этом возрасте подготовка ребенка к театрализованному представлению и дальнейшее его проведение отличает более самостоятельный и коллективный характер. Старшие дошкольники способны самостоятельно избрать литературную базу спектакля, иногда в состоянии самостоятельно создать коллективный сценарий, варьируя разнообразные сюжеты, распределяя обязанности, а также подготавливая элементы декораций. У ребенка в этом возрасте способность к творчеству проявляется и формируется на базе театрализованной деятельности. Подобная деятельность позволяет формироваться детской личности, вырабатывает стабильный интерес к различным областям искусства (театру, музыке, литературе и пр.), совершенствует навык игрового воплощения конкретных переживаний, мотивируя к созиданию новых образов, а также побуждая к мышлению [15].

Таким образом, театрализованная игра выступает важнейшим средством развития творческих способностей и психических процессов. Под театрализованной игрой мы будем понимать разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Театрализованная игра, имея в своей основе художественное произведение, дает богатейший речевой материал, положительно влияя на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Итак, театрализованные игры, игры-драматизации являются мощным средством развития творческих способностей дошкольников. В данных играх дети выражают свои впечатления, переживания, осваивают их в деятельности в непосредственном контакте друг с другом. Мы понимаем театрализованную игру в качестве средства для детской социализации, которая реализуется в качестве итога осмысления содержательного, этического или иного подтекста художественных произведений в широком смысле слова. Детское участие в театрализованной деятельности дарит чувство партнера, навык положительного и эффективного взаимодействия.

Итак, участие в театрализованной игре способно стимулировать речевую деятельность, ее выразительность, полноту, грамотность. Выступая непревзойденным средством для выражения себя и реализации своей индивидуальности, театрализованная игра обеспечивает раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка-дошкольника.

Литература

1. Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Костенко А.А., Третьяков А.Л. Гармоничное развитие детей дошкольного возраста как актуальная психолого-педагогическая проблема: теоретико-методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С. 142.
2. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10. С. 16-27.
3. Богуславская Т. Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 142-149.
4. Вершинин В.П., Пристром И.Н., Столярова Е.Л. Инновационная развивающая модель «Ступени» // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 11-2. – С. 83-84.
5. Вершинин В.П., Мезенцев Е.М. Подходы к сегментации потребителей унифицированного товара // Известия Уральского государственного экономического университета. – 2013. – № 3-4. – С. 100-105.
6. Вологодина И.В. Пути развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 10. – С. 7-9.

7. Вологодина И.В. Современные подходы к формированию информационной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 12. – С. 15-18.
8. Комарова Т.С., Москвина А.С., Третьяков А.Л. Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 143-149.
9. Мельников Т. Н., Москвина А.С., Комарова И.И., Третьяков А.Л. Экологическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Москва: ИИУ МГОУ, 2018. 80 с.
10. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Актуальные тренды развития современного дошкольного образования // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2018. С. 48-54.
11. Мурзакова О.Г., Третьяков А.Л. Методическая служба в современной образовательной организации в условиях реализации ФГОС // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2. С. 81-88.
12. Плужникова Е.А., Иванова Т.С. Технология ТРИЗ в системе современного дошкольного образования // Педагогика и психология XXI века: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2017. С. 116-118.
13. Плужникова Е.А., Рослякова Н.И. Проектирование развивающей среды одарённых детей в системе «Школа-вуз» // Педагогика и психология XXI века: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2016. С. 77-80.
14. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.
15. Ходокова Л.А., Вологодина И.В. Игровые технологии как средство воспитания и развития дошкольника // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 31-33.

УДК 373.3-053.4:159.928

Людмила Сергеевна Енгибарян

ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии

Аннотация. В статье рассматриваются особенности одаренных детей младшего школьного возраста. Анализируются различные определения одаренности и признаки одаренности личности. В ходе работы выделены основные психосоциальные особенности одаренных детей, которые отличают их от сверстников. В статье представлена классификация видов одаренности младших школьников и их характеристика. Статья будет интересна психологам, классным руководителям, учителям начальных классов.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, признаки одаренности, виды одаренности, младшие школьники.

На протяжении всей истории общества у людей проявлялся повышенный интерес к людям, которые выделялись на фоне других за счет своих неординарных способностей, одаренности. Современное общество нацелено на поиск, развитие и поддержку творческой

молодежи, но, несмотря на это данная проблема мало изучена. Работу по раскрытию и развитию одаренных детей необходимо начинать с раннего возраста по средствам педагогического влияния и систему дидактически мер в начальной школе.

Одним из основных этапов становления творческой личности является младший школьный возраст, а переход к систематическому обучению выступает критическим для развития креативности ребенка. Так, широко распространенные в дошкольном образовании творческие виды деятельности, в рамках начального образования замещаются учебной деятельностью, что осложняет выявление одаренности у ребенка. Но что же такое одаренность?

Л.С. Выготский говорил, что одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

А.В. Хуторской определяет одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [1].

Одаренность – это качество психики человека, которое развивается в течение всей жизни, определяет возможность достижения более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется неординарными способностями, достижениями в той или иной деятельности, превосходящими успехи сверстников или даже взрослых людей.

Одаренность проявляется в реальной деятельности ребенка, она может быть выявлена путем наблюдения за характером этой деятельности и ее направленности. Проявление одаренности тесно связано с высоким уровнем заинтересованности, уровнем выполнения определенного вида деятельности, при этом очень важно единство понятий «хочу» и «могу» [5]. Признаки одаренности личности делятся на две группы: мотивационные и инструментальные.

Мотивационные признаки – отношение младшего школьника к различным сторонам деятельности, в том числе и своей деятельности.

Инструментальные признаки – способы деятельности ребенка.

Одаренных младших школьников от их сверстников будут отличать следующие особенности в сфере психосоциального развития:

- высокий уровень развития личностных качеств и ценностей;
- упорство в достижении результата;
- обостренное чувство справедливости;
- сформированное чувство юмора;
- наличие преувеличенных страхов;
- широта интересов;
- стремление к самоактуализации – желание раскрыть собственный внутренний потенциал;
- перфекционизм – стремление человека сделать результат своей деятельности близким к совершенству или даже совершенным;
- самостоятельность;
- социальная автономность;
- эгоцентризм;
- лидерство;
- соревновательность.

Психологические особенности учащихся, демонстрирующих одаренность, могут быть лишь признаками, сопутствующими одаренности, но не как факторы, способствующие ее возникновению. Высокий уровень развития памяти, наблюдательность, способность к быстрым

вычислениям и другие способности сами по себе не всегда указывают на наличие одарённости у ребенка. Таким образом, данные психологические особенности могут быть только основанием для предположения о наличии одаренности, а не точным указанием на нее.

Психологи и педагоги, изучающие проблему одаренности детей младшего школьного возраста (А.И. Доровской, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, С.Л. Рубинштейн) создали классификация видов одаренности детей [4]:

- Интеллектуально и академически одаренные школьники. Данный вид одаренности проявляется в высокой степени обучаемости ребенка по всем школьным предметам, а академическая одаренность по определенным предметам. У таких учащихся наблюдается феноменальная память, высокоразвитое мышление, внимание, способность к быстрой переработке информации. При этом дети с академической одаренностью могут испытывать сложности в изучении неинтересных им дисциплин. Для решения этой проблемы учителю необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы помочь школьникам в освоении даже тех знаний, что им не интересны, и так же продолжать развитие по избранному направлению одаренности школьника [7].

- Творческая одаренность. Главный признак наличия данного вида одаренности – креативность, которая проявляется в гибкости мышления, нестандартном решении задач, нахождении новых способов решения, оригинальности. Но в тоже время такой ребенок эгоистичен, непоследователен, неорганизован. Все эти качества могут свести его творческую деятельность к нулю, поэтому педагогу необходимо организовать педагогическую поддержку школьника, которая будет способствовать развитию его способностей в условиях обучения в начальном звене.

- Художественная одаренность. Учащиеся, обладающие художественной одаренностью, способны добиваться больших успехов в хореографии, музыке, живописи, актерском искусстве. Проявление способностей можно наблюдать на уроках музыки, изобразительного творчества и технологии. При этом зачастую увлечение избранным видом творчества приводит к неуспеваемости по основным предметам в школе. Таким образом, для таких младших школьников целесообразно разрабатывать индивидуальные планы обучения.

- Физическая (спортивная) одаренность. Такие школьники обладают высоким уровнем физической подготовки, развитой координацией движений, крепким здоровьем, силой, выносливостью. При работе с таким воспитанником необходимо помнить, что его физические способности могут превосходить интеллектуальные, и соответствующим образом организовывать учебное взаимодействие с ним [7].

- Социальная одаренность. В данном случае младшим школьникам присущи высокий интеллект, гибкость мышления, лидерские качества, организованность, ответственность. Социально одаренные учащиеся являются примером для сверстников и помощниками учителю.

Необходимо отметить, что некоторые одарённые дети способны проявлять неприятие, раздражительность, отстраненность в отношении менее способных товарищей. Зачастую младшие школьники с выдающимися способностями сталкиваются с обществом, которое не способно их принять. Это может быть связано с тем, что родители не замечают талант ребенка, одноклассники не принимают «зазнающего» товарища, учитель не уделяет должного внимания одаренному ученику [5]. Так, одаренный школьник начинает чувствовать себя «белой вороной» среди окружающих, а это приводит к тому, что ребенок начинает стесняться своих способностей, проявлять конформный стиль общения.

Одаренные дети отличаются высоким уровнем уязвимости, чувствительности, непереносимости, даже незначительные замечания могут вызвать бурную реакцию. Огромное стремление довести результат до совершенства порождает высокие требования к себе, что при неудаче приводит к неудовлетворенности, переживаниям, личным драмам.

Представленные нами особенности и группы одаренных младших школьников встречаются в школах в равной степени. Но увидеть такого ребенка среди остальных учащихся очень сложно, так как часто одаренность носит скрытый характер или может вовсе не проявиться. Поэтому очень важна педагогическая поддержка школьников, направленная на раскрытие его потенциала.

Таким образом, обучение в начальной школе для одаренного школьника является этапом, когда его выдающиеся способности должны быть замечены и в дальнейшем развиты. Задача учителя – поддержка, разработка и реализация индивидуальных программ обучения, которые будут нацелены на сохранение и развитие индивидуальных особенностей таких младших школьников. А школа в свою очередь должна создавать особые условия для успешного протекания образовательного процесса одаренных учеников.

Литература

1. Бекетова З.Н. Организация работы с одарёнными детьми: проблемы, перспективы / З.Н. Бекетова //Завуч. – 2004. – № 7. – 123с.
2. Белоненко С.А. Стратегия работы с одарёнными детьми в начальной школе / С.А. Белоненко //Одаренный ребёнок. – 2008. – № 1. -127с.
3. Любарт Т. Психология креативности / Пер. с фр. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Овсянникова Е.А. Одарённые дети (из опыта работы) /Е.А. Овсянникова //Завуч. – 2004. – № 7. -154с.
6. Петракевич Е.А. Школа, ориентированная на развитие одарённости / Е.А. Петракевич //Одаренный ребёнок. – 2008. – № 1. – С.148-151.
7. Чинская Л.Н. Одарённые дети в общеобразовательной школе / Л.Н. Чинская // Одарённый ребёнок. – 2008. – № 1. -142с.

УДК 371.212.3:371.015.3

*Людмила Сергеевна Енгибарян
Карина Исмаиловна Сифиева*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

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

Аннотация. В статье описаны психолого-педагогические особенности обучения одарённых детей; проанализированы различные психолого-педагогические понятия по проблеме одарённых детей; выделены различные типы одарённости в зависимости от деятельности школьника. Сформулированы три подхода для организации образовательного процесса детей с определённой одарённостью.

Ключевые слова: одарённость, проблема обучения одарённых детей, развивающая и традиционная система, талант, гений, дифференцированность обучения.

Одарённые дети по своему неповторимые, так как в каждом из них есть, такая отличительная черта, которая не будет присуще норме. Они имеют ряд особенностей, которые дают им преимущество перед другими.

Проблема преподавания и воспитания талантливых детей является одной из наиболее интересных и актуальных в настоящее время. Вопрос об адаптации и формирования одарённых детей на протяжении десятков лет изучали многие учёные, родители, учителя. Существует различные мнения по выявлению, обучению и развитию таких учащихся.

Многие ученые (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и др.) изучали вопрос детской одаренности, следовательно, считают, что каждому учителю необходимо создать такие психолого-педагогические условия, при которых происходит формирование у школьников мотивации, интеллектуальных и творческих способностей для их саморазвития в определённой деятельности и самореализация в профессиональной сфере [1, с. 45]. А другие исследователи современного образования (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, и др.) полагают, что перед всем педагогическим коллективом встала проблема воспитания полноценной личности с особенностями одарённости [3, с. 210].

Одной из главных целью системы образования считается использование современных методик и подбор индивидуальных заданий для каждого ребёнка в школе. Следовательно, у данной группы детей очень развита познавательная потребность в различных областях, поэтому появляется препятствие на пути формирования личности и самосовершенствования.

В случае если школьник опережается одноклассников по развитию, то многие будут полагать, что будет легче усваивать учебный материал. Но это совсем не так, потому что перед такими детьми часто возникают не маленькие проблемы дома и в образовательных организациях.

В семье одарённые дети применяют особенный статус «восхищения» или, наоборот, считают его странным. Поэтому у них возникают трудности общения с окружающими людьми, становятся более замкнутыми или имеют слишком завышенную самооценку, что ведет к конфликтам. Самое главное взрослым в данной ситуации не упускать момент, нужно как можно быстрее помочь ребёнку справиться с данной проблемой.

Основной целью работы с одарёнными детьми в образовательных организациях является формирование разных условий и комплекса методов, которые ориентированы на совершенствование личности, поддержка и развитие учащихся с учётом их индивидуальных особенностей.

Давайте обратимся к понятию одарённость с позиции разных авторов.

Одаренность – это общая особенность индивида осознанно направлять собственное мышление на новые требования; это такая человеческая способность приспосабливаться к новым условиям (А.Л. Сиротюк) [2, с. 67].

Одаренность – это качественное представление, которое характеризуется интенсивностью и дифференцированностью развития всех психических процессов, а не только мыслительных (Е.Н. Князева) [4, с. 79].

Одаренность – это совокупность многих возможностей, которые обеспечивают успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной цели, поставленной на протяжении всей жизни человека (Е.П. Ильин) [2, с. 89].

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое находит способ достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми (Д.Б. Богоявленская) [2, с. 62].

Данные понятия раскрывают смысл одарённости, но высказывание Д.Б. Богоявленской показывает, что важно найти возможность реализации тех способностей, которые являются отличительной чертой для человека.

Само понятие «одарённый» появилось недавно, но многие века говорили о «выдающихся» людей разных областей. Такие высокие проявления способностей назывались ранее термином «талант», «гений», что показывало яркие и нестандартные качества.

Проанализировав многие источники по теме, можно выделить, что понятия «одарённый» и «галант» раскрываются как синонимы.

В школах педагог постоянно ориентируется на среднего ученика, и обучение происходит на одном уровне. Следовательно, для одарённых детей учение становится не интересным, скучным. Пока другие ребята пытаются научиться новому, он находится в безделье, так как уже знает данный материал. Грамотный и коммуникабельный учитель в такой ситуации будет применять для этого ученика дополнительные и более сложные задания, которые требуют от него использования смекалки или серьезно подумать.

Такому школьнику следует дать понять, что не всё посильно ему, что есть такие вопросы, над которыми ему нужно подумать, поразмыслить, применить нестандартный способ и решить оригинальным путём. Для организации такой деятельности на уроке педагогу обязательно необходимо спланировать план действий решения того или иного задания, прежде чем поставить ребёнка в безысходное положение, так как можно нанести вред его психическому здоровью.

Есть такой тип одарённых детей, которые совсем не связаны с учебной деятельностью. Прежде всего, это связано с видом увлечений ребёнка, например, игра на музыкальных инструментах, рисование, танцы, спорт и т. д. В данном случае дети могут даже отставать от учебной программы, следовательно, пропадает интерес к наукам, так как многое не понимает, не усваивает. Возникают конфликты с учителем и родителями, потому что от ребёнка ожидали увидеть «отличника». Поэтому педагог обязан сосредоточить внимание таких детей на школьном курсе и повысить мотивацию к учению. На помощь приходит развивающее обучение, которое поможет активизировать особые потребности и главное возможности школьника. Оно должно включать в себя такие методические приёмы, которые будут направлены на развитие его творческого мышления.

Если учитель сталкивается с незаурядными возможностями ученика, то возникает проблема: как научить его чему-то, чему учить, как помочь полноценному развитию его качеств. Следовательно, необходимо знать особенности одарённых детей, которые обязательно должны учитываться при составлении учебных программ:

- быстро схватывают, смысл понятий, действий, принципов;
- заинтересованность в определённых проблемах и цель разобраться в них;
- способность рассуждать, помечать, выдвигать гипотезы, приводить доказательства;
- поднимать интересующие вопросы для дискуссии.

В образовательном пространстве существуют различные варианты обучения одарённых детей, которые могут быть реабилитированы в разных формах. К основным стратегиям преподавания для таких детей относятся ускорение и обогащение учебного материала. Вопрос о возможностях темпа обучения на сегодняшний день является предметом не утихающих споров. Одни исследователи полагают, что ускорение приносит положительный эффект для таких учащихся, другие учёные считают, что установка на ускорение – это односторонний подход к детям с высоким уровнем интеллекта, так как не учитываются их потребность общения со сверстниками, эмоциональное развитие [3, с. 128]. Необходимо помнить, чтобы ускорение было связано с изменением скорости обучения, а не самого содержания предмета. Если уровень и скорость не соответствуют потребностям ребенка, то возникает трудности в познавательном и личностном развитии. Эффективный результат достигается только при одновременном соответствии содержания и методов обучения. Но ускорение применяется очень редко, чаще всего учебный процесс основывается на сочетании двух стратегий – ускорение и обогащение.

Также существует ряд недостатков в использовании данных стратегий, потому что проблема одарённости настолько индивидуальная, что проблема нормальных условий обучения обязана рассматриваться отдельно.

Многие учёные считают, что во время учебного процесса при взаимодействии педагога с одарёнными детьми необходимо применение и учёт следующих характеристик: разработка индивидуальных и гибких программ, создание эмоционально-благоприятной атмосферы в школе, обязательно обратная связь с учениками, использовать новейшие стратегии в преподавании, уважение к личности, воздействие на положительную самооценку учащегося, поощряет каждого ребёнка за творчество и воображение, стимулирование умственных способностей и процессов.

Главная характеристика успешного учителя для таких детей в том, что нужно иметь глубокие знания и огромную любовь к своему предмету. Так же он должен иметь такие качества, которые присуще в общении с любым одарённым учеником.

Следовательно, многие исследователи выделяют три основных подхода в преподавании для одарённых детей.

Первый подход характеризуется тем, что данные дети обучаются и воспитываются в условиях обычного, среднестатистического класса, но при этом учитель применяет индивидуальные программы, которые будут содержать в себе разделы ускорения и обогащения знаний.

Второй подход заключается в том, что в результате диагностики обучающихся создаются группы в обычных школах для одарённых детей по какой-либо дисциплине.

Третий – формирование для данных детей особых специальных школ.

Все три подхода предусматривают предоставления учащимся возможности расходовать часть учебного времени на самостоятельную работу в школьной библиотеке, которая, естественно, должна быть оснащена всем.

Необходимо помнить, что работа педагога с одарёнными детьми, прежде всего сложный и монотонный не прекращающийся процесс. Следует учитывать учителю свой личностный рост, постоянно усовершенствованные знания в области психологии, а также нахождения новых вариантов учебного взаимодействие школьника с коллективом класса, а также тесное сотрудничество с иными педагогами, администрацией школы, родителями детей. Так как талантливые дети быстрее преуспевают в деятельности, чем обычные, то работа от учителя требует постоянного мастерского роста, подагрической гибкости, умение очень быстро перестроить свой опыт в соответствии с творческой находкой каждого учащегося.

Учебный процесс с одарёнными детьми выступает как способ конкретного воплощения прав личности на индивидуальность. Нужно помнить, что массовое образование и есть наиболее важный инструмент современного общества. Так в основном школа ориентирована в первую очередь на средний уровень учащихся, но теряется внимание о тех, кто сильно отличается как в меньшую сторону, так и большую.

По статистике считается, что очень мало сделано для одарённых детей, которые в своё время превышают свою возрастную норму в различных дисциплинах. Нужно понимать, что именно эти люди могут принести большой вклад в образование, а подавлять данные таланты является огромной ошибкой для развития любого общества.

Проанализировав литературу, можно выделить круг проблем по работе с одарёнными детьми в обычных школах:

- незнание способов диагностики одарённости;
- отсутствие методической литературы;
- недостаток времени;
- слишком большая загруженность школьников;
- непонимание учащимися роли расширения знаний по какому-либо предмету.

Ученые полагают, что все проблемы возникают из-за недостаточно разработанной программы для обучения одарённых детей.

Как показал опыт многих педагогов, что современная система образования в России испытывает дефицит в подготовке к работе с талантливыми школьниками.

Предметная направленность профессиональной подготовки учителей, сокращение объема часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин в вузах, безусловно, не способствуют формированию у будущих педагогов умений грамотно дифференцировать учебно-воспитательный процесс и выстраивать индивидуальные планы развития детей с различными способностями.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует проблема воспитания и обучения одаренных детей, поэтому для её решения рассматриваются все перспективы взаимодействия в образовательном пространстве, она останется пока в обществе есть хотя бы один такой ребёнок.

Актуальными вопросами, как и прежде, остаются разработка и использование современных методик и способов взаимодействия с одаренными детьми, которые будут делать психологический климат в классе для таких детей более комфортным и приятным. А с помощью развивающего обучения мы не только сможем выявить и продиагностировать одаренных детей, но и развить их внутренний потенциал, творческие способности, помочь достичь наивысших результатов и решить проблему, связанную с социальной компетентностью.

Литература

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – М.: Просвещение, 1991.
2. Гильбух Ю.З. Феномен умственной одаренности (детей) / Ю.З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1990 – № 4.
3. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8.
4. Лейтес Н.С. «Возрастная одаренность и индивидуальные различия», Москва – Воронеж; 1997.

УДК 373.24

*Анаид Арсеновна Костенко,
Андрей Леонидович Третьяков*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет»
Кафедра дошкольного образования
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В статье раскрыта сущность экспериментальной деятельности как средства организации экологического образования детей дошкольного возраста. Проанализировано учение научной школы Н.Н. Поддьякова о детском экспериментировании как ведущем виде деятельности ребенка. Выделены направления использования метода экспериментирования в организации экологического образования дошкольников.

Ключевые слова: организация экологического образования, экспериментирование, виды экспериментирования дошкольника, гуманизация общества, педагогическое средство.

В последние годы система дошкольного образования подвергается существенным изменениям, которые обуславливаются необходимостью реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Изменения подходов к построению педагогического процесса, в том числе работы по формированию основ экологической культуры детей.

Возможности и преимущества использования детского экспериментирования в экологическом воспитании дошкольников выделены в ряде исследований Н.И. Апполонова, О.В. Афанасьева, Л.А. Венгер, Н.Е. Вераксы, З.А. Грачева, А.К. Матвеева, Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьяков, В.В. Щетинина и др. Они раскрывают понятия и виды детского экспериментирования, позволяющие детям формировать знания о природе.

Гуманизация образования выражается в обеспечении педагогическими процессами такими формами, средствами и методами обучения и воспитания, благодаря которым обеспечивается эффективное раскрытие индивидуальности ребенка в ходе познания окружающего мира.

Становится также чрезвычайно важным со стороны взрослых содействовать детям в проявлении эмоций, соответствующих ситуациям, и стимулировать гуманные действия по отношению к окружающей среде. Одним из основных способов для этого является вовлечение детей во всякого рода экологические мероприятия, где дошкольники могут получать позитивные эмоции, испытывать и проявлять свои чувства, получать реальный опыт взаимодействия с объектами и явлениями природы.

В дошкольном воспитании в настоящее время широко внедряется метод экспериментирования, который позволяет познавать явления и законы природы наиболее эффективно.

Введение термина «экспериментирования» в науку принадлежит Ж. Пиаже, которым была проанализирована его роль в развитии детей и доказано, что преимущество экспериментирования как метода в детском образовании состоит в том, что оно дает вещественное представление о свойствах рассматриваемого объекта или явления, а также о взаимосвязях с другими изучаемыми понятиями [1].

Применительно к передаче знаний детям, экспериментирование может выступать как метод обучения. Если обучение основано на данном методе, то экспериментирование можно рассматривать как форму устройства педагогического процесса. И, наконец, как следует из рассмотренных ранее определений, экспериментирование – это один из видов познавательной деятельности детей и взрослых.

Ход экспериментально-познавательной деятельности предполагает создание таких ситуаций, когда ребенок через проведение опыта разрешает возникшие проблемы и с помощью анализа приходит к определенным выводам, умозаключениям, самостоятельно получая представление о различных физических законах и явлениях [2].

Экспериментирование следует понимать, как специфический способ практического умозрительного изучения природы, нацеленного на создание условий, при которых изучаемые объекты ярче всего проявляют свои свойства, скрытые в обычных ситуациях.

В дошкольных организациях экспериментирование как метод обучения позволяет организовать образовательный процесс таким образом, чтобы дети смогли представлять в сознании модель окружающего мира, выстроенную на основе своих наблюдений и опытов, помогающих выявить взаимосвязи, закономерности и т. д. Такая деятельность пробуждает у дошкольников исследовательский интерес, совершенствует мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.), стимулирует познавательную деятельность и любознательность, способствует быстрому восприятию учебных материалов по изучению природных явлений, облегчает исследование природы [3].

За использование метода экспериментирования выступал И.Г. Песталоцци: «... созерцание (чувственное восприятие) человеком самой природы является единственным истинным

фундаментом обучения, так как оно (созерцание) является существенной основой человеческого познания. Все, что следует затем, является просто результатом или абстракцией, от этого чувственного восприятия» [4].

Значимость детского экспериментирования с целью познания окружающей природы в своих работах отмечала и М.М. Манасеина, ссылаясь на то, что «...при восприятии, детей от 1 года до 8 лет следует всегда помнить, что им прежде всего и главным образом следует по возможности полнее и лучше освоиться с окружающим миром. Следовательно, им нужны не сказки, а факты и факты, наблюдения и опыты» [5].

В связи с тем, что во многом закономерности проведения экспериментов детьми и взрослыми имеют существенные различия, в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения используется словосочетание «детское экспериментирование».

Теоретические основы метода детского экспериментирования в ДОО разрабатываются творческим коллективом специалистов, руководителем которых является профессор, академик Академии творческой педагогики и Российской академии образования Н.Н. Поддьяков [6]. На основе их многолетних исследований были сформулированы следующие основные положения (рис. 1).



Рис. 1 – Детское экспериментирование (по Н.Н. Поддьякову)

По утверждению О.В. Дыбиной, в экспериментах и опытах проявляется и в дальнейшем находит свое развитие детское творчество, у дошкольников формируется способность самостоятельного поиска причин и способов действий.

Метод экспериментирования необычайно интересен для детей, что можно объяснить тем, что в дошкольном возрасте у ребенка преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Метод экспериментирования оптимально подходит для специфики данного возраста. У дошкольников экспериментирование – один из главных способов изучения окружающей действительности, а в первые три года жизни ребенка, можно сказать, единственный. На что не единожды указывалось Л.С. Выготским, утверждавшим тождественность между экспериментированием и манипулированием предметами [7].

При усвоении основных естественно-научных и экологических знаний метод экспериментирования практически идеален. Полученные самостоятельно знания всегда быстрее осознаются и лучше закрепляются, чем знания, полученные из книг. Такие знаменитые педагоги, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и прочие, выступали за широкое применение данного метода в обучении.

Отечественный психолог Н.Н. Поддьяков, на основании собранного богатого материала, пришел к выводу, что основным видом деятельности у детей является отнюдь не игра, как это считалось ранее, а именно экспериментирование. В качестве обоснования своих выводов, он приводит следующие доказательства [8] (рис. 2).

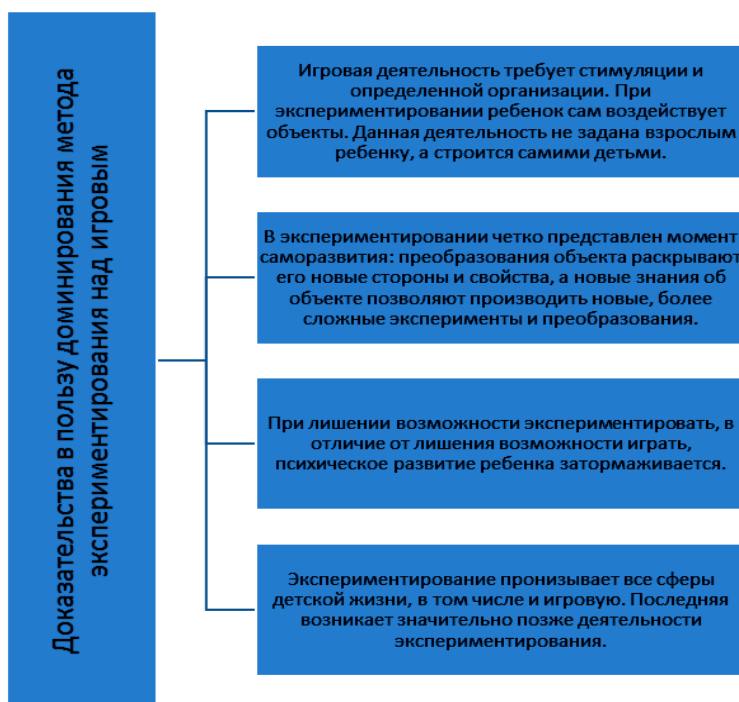


Рис. 2 – Экспериментирование как основной вид деятельности детей (по Н.Н. Поддьякову)

Следует отметить, что экспериментальный подход – это фундамент любого познания, ведь без него любое понятие становится сухой абстракцией.

Повторимся, что известный психолог Л.С. Выготский отмечал, что этот метод основан на манипулировании разнообразными предметами с раннего детства, а в последующем развиваются прочие формы экспериментирования [9].

Манипулирование предметами и людьми – не только природоведческий, но и социальный опыт, который все усложняется в первые три года жизни ребенка. Дети расширяют круг своих исследовательских интересов и накапливают знания, полученные в процессе своей деятельности. Развиваются отдельные виды экспериментирования, но они еще не связаны в единую систему.

Примерно после трехлетнего возраста начинается систематизация – наступает период любопытства, а при должном воспитании за ним, после исполнения 5 лет, приходит период любознательности. Тогда уже экспериментирование выделяется в самостоятельный вид деятельности, обзаводится типичными чертами.

В старшем дошкольном возрасте дети уже усваивают навыки, требуемые для экспериментирования: постановку цели, выявление и решение проблемы, анализ исследуемого

объекта, выделение существенных взаимосвязей, сопоставление фактов, отбор средств и материалов, графическое фиксирование этапов эксперимента, формирование гипотез и выводов и др. Но для этого требуется систематическая, направленная работа педагога по развитию экспериментальной деятельности дошкольников.

А.И. Иванова со своими коллегами разработали схему развития этапов экспериментирования для каждого возрастного периода. Этот подход основан на мнении, что формирование деятельности по экспериментированию стартует с младенческого возраста и имеет ряд присущих каждому возрасту особенностей, развиваясь от элементарных к сложным [10].

Также у А.И. Ивановой мы находим следующую классификацию экспериментов (рис. 3).

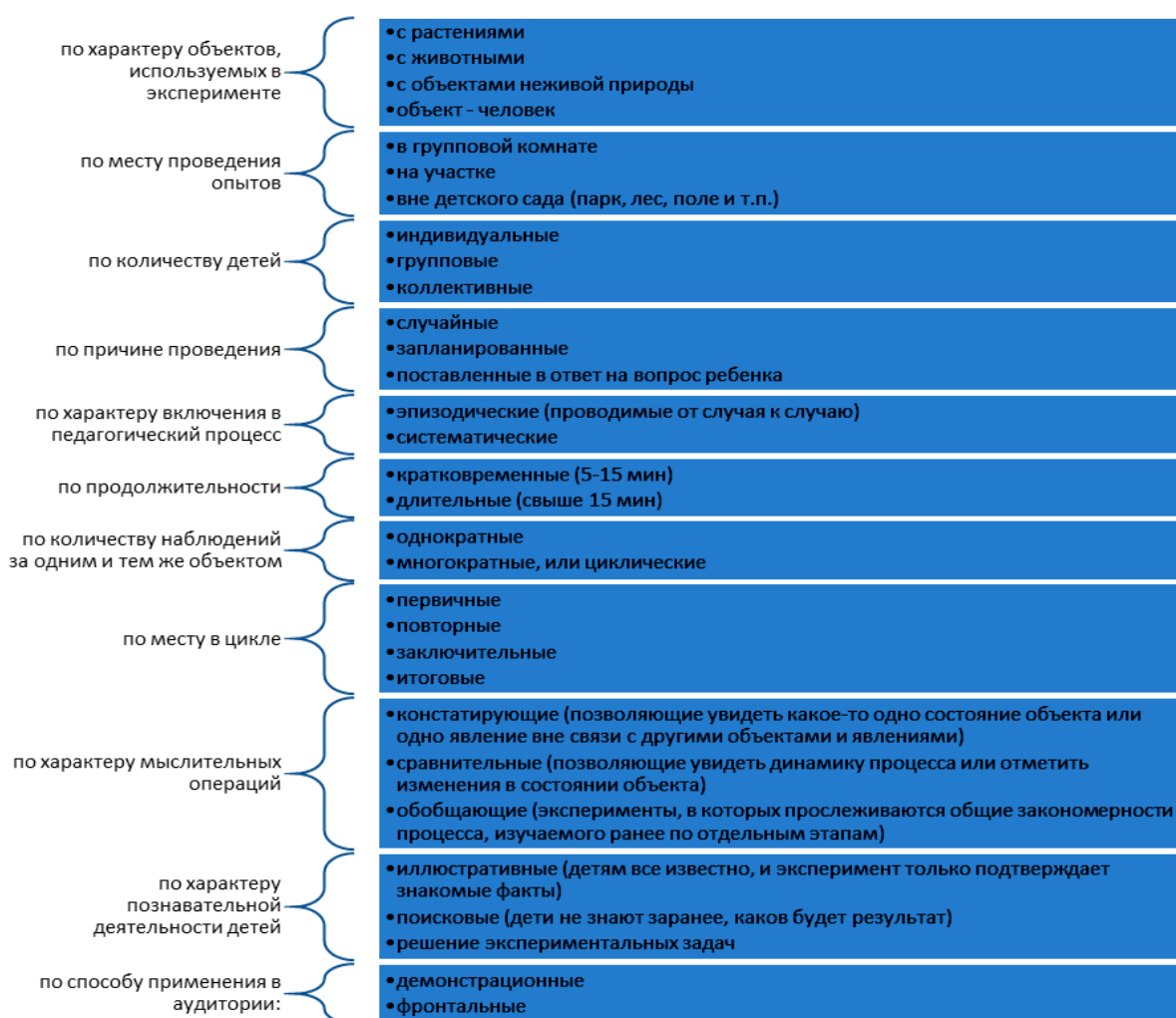


Рис. 3 – Классификация экспериментов в ДОО

В ходе проводимых экспериментов дошкольники нередко открывают для себя что-то совершенно неожиданное, и это приводит к пересмотру и реорганизации их деятельности. Это обосновывает гибкость экспериментального метода, что возможно менять направление собственных действий, основываясь на полученные результаты.

Использование метода экспериментирования подразумевает проведение работ по трём направлениям [11]:

1) изучение живой природы (сезоны, климатические зоны, живые организмы и их приспособляемость к условиям окружающей среды);

2) изучение неживой природы (солнце, вода, воздух, температура, давление, свет, звук, цвет и пр.);

3) изучение человека (как функционирует наш организм, способы преобразования окружающих предметов, созданное руками человека окружение, и пр.) [12–16].

Дети воспринимают окружающий мир как индивидуальную площадку для своих игр и экспериментов. Руководствуясь идеей попробовать все новое, маленькие экспериментаторы зачастую не задумываются о последствиях. Восторгаясь ярким цветком или красивой бабочкой, малыши тут же могут раздавить ползущего по дорожке жука, выломать ветви деревьев или кустов, ударить кошку. Пытаясь исследовать свое окружение, дети способны попробовать на вкус ядовитое растение, слишком крепко сжать и травмировать птицу или животное.

А значит, воспитывать у дошкольников гуманное, осознанно-правильное отношение к явлениям и объектам живой природы нужно системно, путем воспитания знаний, позитивных эмоций и гуманной деятельности в окружающей среде.

Принимая во внимание детскую эмоциональность и позитивные чувства к объектам природы, можно повысить эффективность данной деятельности, стимулировать получение новых знаний о природе и сознательное милосердное поведение. В связи с этим стоит особо выделить формирование у дошкольников следующих чувств: эмпатия, чуткость, отзывчивость. Эти чувства, в противовес прагматичному подходу, базируются на эмоциональном отклике на потребности природы, желании помогать и заботиться [17; 18].

Гуманное отношение к миру зависит от усвоения общих экологических знаний, базирующихся на следующих естественно-научных идеях: гармония живой и неживой природы; адаптированность организма к условиям окружающей среды; разнообразие и переменчивость среды; осознание природы и человека и как единой системы.

Можно сделать вывод, что гуманное и осознанное отношение к живой природе развивается в условиях тесного контакта и взаимодействия детей с природными объектами, окружающими его, что становится возможным и более эффективным благодаря методу экспериментирования.

Литература

1. Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Костенко А.А., Третьяков А.Л. Гармоничное развитие детей дошкольного возраста как актуальная психолого-педагогическая проблема: теоретико-методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 5. - С. 142.
2. Артамонова Е.И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI в. // Педагогическое образование и наука. - 2013. - № 2. - С. 20-24.
3. Артамонова Е.И. Международная академия наук педагогического образования в действии: 20 лет эффективного сотрудничества педагогической общественности // Педагогическое образование и наука. - 2015. - № 4. - С. 7-21.
4. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. - 2016. - № 10. - С. 16-27.
5. Богуславская Т. Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования. - 2017. - № 4. - С. 142-149.
6. Васильева М.А., Комарова Т.С., Гербова В.В., Комарова И.И. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 1. - С. 12-19.
7. Иванова Л.А. Аутентичное оценивание с помощью Web-портфолио будущих педагогов в контексте перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения // В мире научных открытий. - 2011. - № 5-1. - С. 399-410.
8. Кобелева О.В. Ценностный контекст управленческой деятельности руководителя // Психологические и акмеологические проблемы управленческой деятельности: межвузовский сб. науч. работ. Ульяновск, 1997. С. 163-178.

9. Комарова Т. С. Величайшие педагоги и психологи мира об одаренности и способностях детей // Педагогическое образование и наука.- 2016.- № 5.-С. 10-13.
10. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. - 2004. -№ 6. -С. 14-24.
11. Мардахаев Л.В., Орлова Е.А., Колесник Н.Т. Специальная педагогика: учеб. Москва: Юрайт, 2014. 447 с.
12. Мельников Т. Н., Потанина Л.Т. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. -2017. -№ 1.- С. 21-28.
13. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Инновационный механизм организации правового просвещения обучающихся в современной педагогической теории и образовательной практике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. -2018.- № 1. -С. 86-94.
14. Новикова Г.П. Актуальные проблемы реализации ФГОС ДО на современном этапе // Наука и школа. 2015.- № 6. -С. 40-48.
15. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников. Москва: АРКТИ, 2000. 203 с.
16. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.
17. Потанина Л.Т., Мельников Т. Н., Кузнецова Г.Д. Развитие ценностно-смысловой сферы личности средствами социально-ролевых форм групповой деятельности // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология.- 2016. -№ 4. *С. 24-31.
18. Третьяков А.Л. Экологическое образование детей дошкольного возраста: постановка проблемы // Язык и актуальные проблемы образования: науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 317-321.

УДК 373.24

*Тимур Николаевич Мельников
Андрей Леонидович Третьяков
Елена Артемовна Плужникова*

ГУМАННОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Аннотация. В статье с позиции аксиологического и системно-деятельностного подходов раскрывается система организации экологического образования дошкольника в свете требований ФГОС ДО. Выполнен ретроспективный анализ накопленного в дошкольной педагогике отечественного и зарубежного опыта экологического воспитания. Обосновано рассмотрение гуманного отношения ребенка к природе в качестве системообразующего фактора как цели деятельности

коллектива организации дошкольного образования. Выделены и охарактеризованы когнитивный (познавательный), эмоциональный и деятельностный (практический) компоненты процесса формирования гуманного отношения ребенка к природе.

Ключевые слова: экологическое образование, дети дошкольного возраста, гуманное отношение, мир природы, анализ, условия, среда.

Дошкольный период является чрезвычайно важным этапом в жизни каждого ребёнка. Именно с дошкольного детства происходит начало формирования личности человека, закладываются основы черт характера, его ценностных ориентаций в окружающем социальном мире и моральных качеств. По мнению выдающегося педагога А.С. Макаренко, в дошкольном возрасте окончательно закладываются корни воспитания. Безусловно, период дошкольного детства выступает самоценным промежутком времени индивида, в котором закладываются фундамент развития личности.

По данным психолого-педагогических исследований, познание окружающего мира на этапе дошкольного детства принимает особую форму развития. Одним из специфических способов выступает приобщение детей к экологической культуре, наполненной нравственным, гуманистическим содержанием, направленным на сохранение и воспроизводство общечеловеческих ценностей отношения к природе.

В настоящее время отмечается глобальный кризис во взаимоотношения человека с природой, связанный с его прогрессивно нарастающим вмешательством в ее недра, что приводит к нарушению функционирования экосистемы к значительным нарушениям и ведет человечество к неминуемой катастрофе.

Причиной такого экологического кризиса многие учёные считают тот факт, что человек потерял способность осознавать и соизмерять свою активность по отношению к природе с ее возможностями. Потребительское отношение к природным ресурсам, преобладание желания материально обогатиться «убивает» в обществе гуманистические ценности. Глубокое непонимание законов природы, отсутствие экологической грамотности, культуры обуславливает такое прагматическое отношение к природе.

Осмысление данной проблемы с педагогической точки зрения указывает на необходимость совершенствования системы экологического образования и воспитания, формирования экологические культурного, духовно-нравственного по отношению к природе подрастающего поколения.

Особое значение для формирования гуманного отношения к природе имеет период, связанный с дошкольным детством. Данный возрастной период характеризуется в психолого-педагогических исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, А.Б. Орлова, В.Т. Кудрявцева и др. как этап интенсивного развития личности, содержащий значительные резервы и возможности для познавательного творческого развития детей (Т.И. Бабаева, Л.А. Вегнер, О.В. Дыбина, Л.С. Комарова, Л.С. Коршунова, А.Я. Пономарев, Л.Н. Прохорова, А.М. Страунинг, Л.В. Трубайчук).

Еще в античные времена особое значение придавалось отношению человека к природе (Демокрит, Платон, Аристотель), затем данная проблема нашла свое отражение в исследованиях классиков мировой и отечественной педагогики (Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Ф. Фребеля, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др.), которые рассматривали природную среду как идеальное средство для возможности проявлять проявления человеческой природы и развития личности. Данные исследования являются основой взглядов на необходимость приобщения детей к миру природы таких педагогов, как Е.Н. Водовозова, М. Монтессори, А.С. Симонович, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и др.

В научно-методических трудах (С.А. Веретенниковой, Н.Ф. Виноградовой, В.Г. Грецовой, И.В. Коргановой С.Н. Николаевой, В.А. Самковой и др.) основы формирования

ценностного отношения к природе и ее объектам видятся в наличии представлений об окружающем как экологической системе, организации продуктивной, общественно-значимой деятельности детей в природе, активной и заинтересованной заботе о растениях и животных

Природу как важный фактор воспитания детей рассматривал К.Д. Ушинский. Он писал, что побудить же в детях живое чувство природы – это значит возбудить одно из самых благодетельных, воспитывающих душу влияний» [1]. До настоящего времени мысли великого педагога являются актуальными и приобретают новый проектно-исследовательский окрас.

Обострение экологических проблем как в нашей стране, так и во всем мире влечёт за собой интенсивную просветительскую работу по формированию у населения экологического сознания, культуры рационального использования природных ресурсов. Эта работа должна начинаться ещё в дошкольной образовательной организации, которая является первым звеном в системе непрерывного экологического образования. Трудно переоценить роль дошкольного экологического воспитания в решении проблемы экологизации общества.

Термин «экология» впервые был введён немецким естествоиспытателем Эрнестом Геккелем в 1866 году, который понимал экологию как науку, где основной целью изучения были «отношения организмом с окружающей средой». В словарях и научной литературе приводится различная трактовка термина «экология». Однако большинство из них сводится к тому, что экология – это система взаимоотношений организма и окружающей среды, человека и природы, состояние окружающей среды.

В исследованиях традиций российского экологического образования С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина говорится о том, что уже во времена правления Екатерины II в XVIII веке было положено начало изучению природы в образовательной системе. Это было связано с возникновением необходимости подготовки специалистов в рамках реализации государственной программы освоения природных ресурсов.

И лишь в 1990-х гг. появляются разработки в отечественной педагогике основных положений концепции экологического образования для образовательных учреждений, в том числе и дошкольных. В этот период появляется множество программ по экологическому образованию дошкольников.

На современном этапе в решении экологических проблем важная роль отводится системе образования, что подразумевает всеобщее экологическое образование, цель которого заключается в формировании экологической культуры личности и общества.

Под экологической культурой мы понимаем совокупность требований и норм, предъявляемую к экологической деятельности, готовность человека следовать этим нормам. Экологическая культура характеризует особенности сознания, поведения и деятельности людей во взаимодействии с природой, в оптимизации своих отношений к ней.

Содержание экологического образования обусловлено тем, как сформулированы его цель и задачи. Так, О.А. Воронкевич под экологическим образованием предполагает непрерывное обучение, воспитание и развитие личности, в ходе которого происходит формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-эстетических отношений, обеспечивающих «экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды» [3].

Б.А. Артеминко и Н.В. Калашников считают, что в дошкольных образовательных организациях цель экологического образования заключается в формировании у детей любви к окружающему миру. Исследователи утверждают о необходимости развивать у детей положительную мотивацию к изучению природных явлений, основ экологической культуры, потребность и желание ухаживать за объектами природы, что выступает в качестве основы формирования устойчивых когнитивных интересов к природному окружению [2].

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, можно с уверенностью сказать, что дошкольники получают представления об окружающем мире природы в рамках образовательной области «Познавательное развитие», где предполагается решение следующих задач:

- 1) формировать первичные представления о живой и неживой природе;
- 2) воспитывать гуманное, эмоционально-положительное, бережное, заботливое отношение к миру природы и окружающему миру в целом.

Таким образом, основу содержания экологического воспитания в ДОО составляет процесс формирования у детей осознанно-правильного отношения к явлениям и объектам природы, окружающих его.

Однако мы считаем, что экологическое образование обязательно должно затрагивать и другие образовательные области («Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие»), тем самым через них решать свои основные задачи.

ФГОС ДО в работе с дошкольниками предполагается гуманизация всего воспитательно-образовательного процесса, включая и экологическое воспитание. Это связано с тем, что на современном этапе развития цивилизации получила свое развитие новая экогуманитарная парадигма, отразившаяся в необходимости воспитания новой личности с новым мировоззрением, мироощущением, обладающей новым стилем взаимодействия с окружающим миром.

Теоретические подходы к толкованию понятия «гуманизм» разнообразны. С точки зрения классической философии, «добродетель» является основой гуманизма. И. Кант, говоря о добродетели, подразумевал правдивость, искренность, добросовестность, честность, а главное – человеколюбие.

В эпоху Просвещения внимание философов устремилось на высокие нравственные нормы и достоинства человека, среди которых сострадание, добро, человеколюбие и т. д.

В социологии гуманизм рассматривается масштабно – через социальную гармонию, когда политическая, экономическая, биологическая, духовная и другие стороны жизни общества находятся в равномерном и гармоничном взаимодействии.

Согласно психологическому подходу, гуманизм выступает в качестве основы здоровой и гармоничной личности, осознающей ценность своей жизни [4].

Большинство современных исследований понятия «гуманизм» связывают его исторически сменяющейся системой воззрений, в основе которых признание ценности человека как личности, его право развиваться, проявлять свои способности, быть счастливым и независимым, а также равенство, справедливость и человечность во взаимоотношениях между людьми.

В отличие от гуманизма гуманность является личностным качеством, выражающимся в благожелательном отношении человека к окружающему миру. В основе гуманности лежат нравственные нормы и ценностная система установок личности по отношению к человеку, к живым существам, к окружающему миру как к высшей ценности [5].

Развитию гуманистической этики в настоящее время сопутствует современное экологическое мировоззрение, когда человек осознает необходимость и важность сохранения биосферы во имя благополучия будущих поколений.

Принимая во внимание выше изложенные положения, экологическое воспитание дошкольников, прежде всего, связано с нравственным воспитанием, когда основу отношений человека с миром природы составляют гуманные чувства, заключающиеся в осознании ценности любых живых организмов, в желании защищать и беречь природу. Как указывает В.Г. Фокина, воспитывая гуманное отношение к жизни объектов природы, формируется нравственный человек в целом [6].

В современных психолого-педагогических исследованиях указывается на такой психологический аспект в процессе реализации системы экологического воспитания дошкольников как особенности развития эмоциональной сферы.

По мнению Т.А. Марковой, у детей следует развивать адекватные социальные ориентации, дабы избежать того, чтобы эмоции детей не превратились в слепое копирование проявлений взрослого [7]. Дети старшего дошкольного возраста должны различать чувства людей, проявляемых в разных ситуациях. Понимание этого имеет связь и с тем, как ребенок освоит правила и нормы отношения к природе, насколько обогатится его представление о живом, его потребностях, условиях жизни, сложившихся связях. Благодаря эмоциональному переживанию в процессе освоения знаний о живом дети старшего дошкольного возраста осознают важность гуманного отношения к живому, понимают и принимают правила поведения в природе.

Включение эмоциональной сферы ребенка в процессы восприятия является эффективным путем закрепления знаний. Как констатирует Л.С. Выготский: «Ни одна форма поведения не является такой крепкой, как та, что связана с эмоциями» [8].

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает по-иному осознавать свое место в системе общественных отношений, что является главным новообразованием данного возрастного периода. Поэтому при формировании гуманного отношения к природе важно донести до ребенка о взаимосвязи человека и природы, то есть, заботясь о природе, человек заботится о человеке, его будущем. Наносимый вред природе отражается на будущем человека – разрушается наша планета, наш дом.

В этот период детства развивается контроль над своими действиями, поступками, достижениями, мыслями. Регулятивные механизмы поведения индивидуально взятого ребенка имеют тесную связь с механизмами социального контроля и культурными стандартами.

В педагогических исследованиях, связанных с экологическим воспитанием дошкольников, отмечается, что вполне овладеть нормами и правилами могут дети старшего дошкольного возраста, а также усвоить ограничения и запреты экологического типа. Проявления нравственной позиции ребенка к природе представляются его моральными суждениями, нравственным выбором и поведением в экологических ситуациях, а также развитым чувством сопереживания и милосердия. Необходимо знакомить детей с правилами поведения в природе, где следует учитывать меры по ее сохранению и защите. Так, постепенно у ребенка будут появляться поведенческие экологические умения, что является одной из составных частей экологической культуры личности.

Как отмечает Н.А. Рыжова, гуманное, эмоционально-положительное, бережное, заботливое отношение к объектам природы, чувство эмпатии к ним, является основой формирования новой системы ценностей, когда природа начинает восприниматься человеком в качестве самоценного объекта [9].

Н.Н. Кондратьева гуманное отношение к природе связывает с доброжелательностью к живым существам, с эмоциональной отзывчивостью на их состояние, с интересом к объектам природы, со стремлением к заботе о живом, с желанием создавать необходимые условия для жизни [10].

Большинство исследователей указывает на то факт, что формирование у дошкольников гуманного отношения к природе обусловлено тремя компонентами: когнитивный (познавательным), эмоциональным и деятельностным (практическим).

Когнитивный компонент связан с элементарными экологическими представлениями о природе, о связях живых организмов с окружающей средой и друг с другом, а также подразумевает осознание значимости благосостояния и сохранности природы [11].

В основе эмоционального компонента порождение на чувственном уровне отношения к природе и ее объектам. Эмоциональная окраска всегда присуща гуманному отношению,

которое впоследствии находит свое субъективное выражение в поступках, практических действиях, деятельности.

Деятельностный компонент, как правило, подразумевает разумное поведение в определенной деятельности, когда происходит преобразование объектов природы в новую ценность для общества в целом [12; 13; 14].

Таким образом, в связи с тем, что в старшем дошкольном возрасте ребёнок начинает выделять себя из окружающей среды, у него происходит формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему, основ нравственно-экологических позиций личности, воспитание гуманного отношения к природе становится актуальным [15; 16; 17].

Понимая многостороннюю ценность природы, принимая её как источник материальных и духовных сил общества, ребёнок познаёт реальный мир в единстве с нравственно-эмоциональными переживаниями, чем, в конечном итоге, определяется дальнейшее взаимодействие с окружающей средой и отношение к ней.

Литература

1. Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Костенко А.А., Третьяков А.Л. Гармоничное развитие детей дошкольного возраста как актуальная психолого-педагогическая проблема: теоретико-методологический аспект // Современные проблемы науки и образования.- 2018. -№ 5.- С. 142.
2. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. -2016.- № 10.- С. 16-27.
3. Богуславская Т. Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования. -2017.- № 4.- С. 142-149.
4. Васильева М.А., Комарова Т.С., Гербова В.В., Комарова И.И. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду // Дошкольное воспитание. -2003.- № 1.- С. 12-19.
5. Иванова Л.А. Аутентичное оценивание с помощью Web-портфолио будущих педагогов в контексте перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения // В мире научных открытий. -2011. -№ 5-1. -С. 399-410.
6. Иванова Л.А. Медиаобразование: поиск исследовательских векторов // Вестник Иркутского государственного технического университета. -2012.- № 8.- С. 277-284.
7. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. -2018. – № 8.- С. 16-25.
8. Комарова Т. С. Величайшие педагоги и психологи мира об одаренности и способностях детей // Педагогическое образование и наука.- 2016. -№ 5.- С. 10-13.
9. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. - 2004.- № 6.- С. 14-24.
10. Мардахаев Л.В., Орлова Е.А., Колесник Н.Т. Специальная педагогика: учеб. Москва: Юрайт, 2014. 447 с.
11. Мельников Т. Н., Потанина Л.Т. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика.- 2017.- № 1. -С. 21-28.
12. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Актуальные тренды развития современного дошкольного образования // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2018., С. 48-54.
13. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Инновационный механизм организации правового просвещения обучающихся в современной педагогической теории и образовательной практике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.- 2018.-№ 1.- С. 86-94.
14. Плужникова Е.А., Рослякова Н.И. Проектирование развивающей среды одарённых детей в системе «Школа-вуз» // Педагогика и психология XXI века: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, -2016. -С. 77-80.
15. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.

16. Потанина Л.Т., Мельников Т. Н., Кузнецова Г.Д. Развитие ценностно-смысловой сферы личности средствами социально-ролевых форм групповой деятельности // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология.- 2016.- № 4.- С. 24-31.

17. Третьяков А.Л. Экологическое образование детей дошкольного возраста: постановка проблемы // Язык и актуальные проблемы образования: науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 317-321.

УДК 373.2:37.014.015

*Анна Сергеевна Москвина
Андрей Леонидович Третьяков
Анжела Арсеновна Терсакова*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ВЕКТОРЫ

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

*Кафедра начального образования
Кафедра дошкольного образования*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

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

Аннотация. В статье представлено современное нормативно-правовое обеспечение проектирования основной образовательной программы дошкольного образования. Дан анализ нормативно-правовых документов сферы дошкольного образования федерального уровня. Охарактеризованы специфические аспекты содержания основной образовательной программы для дошкольных образовательных организаций. Описаны условия реализации ФГОС ДО в части проектирования образовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: основная образовательная программа дошкольного образования, ФГОС ДО, проектирование, нормативно-правовое поле, анализ, условия.

В условиях модернизации отечественной системы образования, в которой дошкольное образование законодательно закреплено в качестве уровня общего образования происходят существенные изменения к требованиям к качеству разработки и реализации образовательных программ.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дошкольная образовательная организация рассматривается, как образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования [1].

Образовательные программы сами определяют содержание образования. Содержание образования на содействие и сотрудничество между народами, людьми независимо от национальной, расовой, этнической, религиозной и социальной принадлежности. Оно должно учитывать разнообразие мировоззренческих подходов и способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений. Содержание образования обеспечивает развитие способностей каждого человека, формирование и развитие

его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

В Российской Федерации в нормативно-правовых документах к основным программам общего образования относятся: основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования;

В законе указано, что образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывают и утверждают образовательные программы, если федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не устанавливает иное.

Дошкольная образовательная организация разрабатывает программу в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, с учётом примерных образовательных программ дошкольного образования [2].

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) регламентирует разработку образовательных программ в ДОО. В ФГОС ДО обозначены обязательные требования к дошкольному образованию и к организации образовательного процесса. Для ДОО и педагогов, в ней работающих, имеется чёткий ориентир в организации профессиональной деятельности. Стандарт разработан на основе Конституции РФ и законодательства РФ, с учетом Конвенции ООН о правах ребенка. Стандарт направлен не только для разработки образовательной программы ДОО и для определения следующих ключевых аспектов:

1) разработка нормативов для финансирования и обеспечения реализации Программы, а также нормативных затрат на оказание государственной услуги в сфере дошкольного образования;

2) создания вариативных примерных программ дошкольного образования; оценки соответствия образовательной деятельности дошкольной организации требованиям Стандарта;

3) оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития;

4) формирование содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников и проведения их аттестации [3].

Построение образовательной политики РФ реализуется в ФГОС ДО через достижение следующих целей:

1) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

2) повышение социального статуса дошкольного образования;

3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

4) охранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования [4; 5; 6; 7].

С учетом Стандарта образовательная деятельность в ДОО базируется на принципах дошкольного образования, которые обозначены в Стандарте.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» является совокупностью обязательных требований к дошкольному образованию; он состоит из четырех частей. В первой части Стандарта обозначены «Общие положения», где представлен перечень документов и принципов, на основе которых разработан ФГОС ДО [8; 9; 10].

Во второй части Стандарта представлены «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и её объему» (далее – «Программа»). Структура

Программа состоит из обязательной части (ОЧ) и части, формируемой участниками образовательных отношений (ФУОО). В части, формируемой участниками образовательных отношений (п. 2.9), необходимо представить: выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы (направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее – парциальные образовательные программы)), методики, формы организации образовательной работы [11].

Рекомендуемый объем к части стандарта не превышает более 40 % от общего объема. Реализация части, формируемой участниками образовательных отношений, осуществляется через три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы.

Содержательный раздел Программы в части ООП отражает различные направления с учетом образовательных потребностей, интересов и мотивов детей, членов их семей и педагогов, ориентированных на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива.

В третьей части Стандарта «Требования к условиям реализации Программы» представлены требования, направленные на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений: охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечение эмоционального благополучия детей; профессиональное развитие педагогических работников; открытость дошкольного образования; создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [12].

В Стандарте говорится об обеспечении условий для:

- 1) профессионального развития руководящих и педагогических работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- 2) консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- 3) организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [13].

Четвертая часть Стандарта определяет «Требования к результатам освоения Программы» – это формирование Программы; анализ профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями, а также информирование родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования.

Стандарт определяет целевые ориентиры ДОО, указанные в п. 4.6, к которым относятся социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка в младенческом и раннем возрасте и на этапе завершения дошкольного образования. Данные целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке и могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, и влияют на следующее: аттестацию педагогических кадров; оценку качества образования; оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей; оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания; распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации; также целевые ориентиры выступают основанием преемственности дошкольного и начального общего образования [14].

Таким образом, Стандарт четко определяет организацию работы дошкольных образовательных организаций в соответствии с вышеизложенными требованиями, где одним

из условий реализации Стандарта является внедрение Программы, которая не только должна отражать разнообразные формы организации образовательной деятельности, но и формировать «ясное» взаимодействие между участниками образовательных отношений. «Основная общеобразовательная программа дошкольного образования» (далее – Программа) является нормативным документом образовательной организации [15; 16; 17].

Следующим документом, регламентирующим деятельность ДОО, является вступивший в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Профессиональный стандарт направлен на формирование кадровой политики и управление персоналом, применяется при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров и др.

В трудовой функции 3.2.1 «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» она представлена в виде трудовых действий, таких как участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами и др. [18].

Региональный уровень документационного обеспечения работы ДОО представлен государственной программой Краснодарского края «Развитие системы образования в Краснодарском крае», в которой для каждого уровня образования определены ключевые задачи и направления развития, в частности:

- продолжение работы по введению и реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, начального общего, основного общего образования и среднего общего образования;
- продолжение работы по обеспечению доступности дошкольного образования [19].

В рамках мероприятия «Поощрение лучших учителей в рамках подпрограммы «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» – реализация мероприятия «Создание условий для привлечения молодых и высококвалифицированных педагогических кадров в образовательные организации».

В ходе анализа законодательной базы развития дошкольной образовательной организации мы видим, что реализуется идея влияния государства, региона, органов местного самоуправления, родителей на развитие системы дошкольного образования.

Таким образом, общественные запросы на проектирование качественно новой соответствующей всем требованиям ООП ДОО вполне очевидны и заявлены в нормативно-правовых документах; законе «Об образовании в РФ»; Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и другие акты.

Достаточно дискуссионным является вопрос о качестве разработки ООП ДО. У такой ООП априори нет автора, ее разработка – результат долгой, вдумчивой работы администрации детского сада (заведующей, старшего воспитателя, методиста), привлекающих достаточно опытных воспитателей. К сожалению, критерии качества применительно к документам такого рода носят неточный, описательный характер: подразумевается, что документ будет соответствовать целевым показателям, достаточно содержателен, описаны будут условия, благоприятствующие достижению результата освоения ООП. На наш взгляд, при создании образовательного стандарта следующего поколения необходимо четко определить этапы разработки образовательной программы с фиксацией диагностично сформулированных промежуточных

результатов разработки. Другими словами, необходимо от эмпирическо-ориентационного этапа в разработке ООП для детского сада перейти к технологическому этапу, т. е. создать образовательную, управленческую по своей сути, технологию разработки ООП. Обосновав данную технологию, следовало бы на уровнях регионов и муниципальных образований организовать курсы повышения квалификации для менеджеров ДОО, в ходе которых поэтапно отрабатывалась бы технология написания ООП ДО. В результате удалось бы не только в сжатые сроки выполнить разработку ООП, но и значительно поднять качество самой разработки, снизить известный формализм при написании документов такого характера.

Изучение ООП, размещенных в соответствии с Законом «Об образовании в РФ», на сайтах образовательных организаций, показывает высокую степень «обезличенности» программ: в них нет специфики конкретной образовательной организации (кадровые, материальные и иные условия реализации ООП повторяют друг друга; не учитывается наличие /отсутствие детей с особыми образовательными запросами).

Другой не менее актуальной проблемой разработки и реализации ООП в ДОО является учет образовательных запросов родителей и лиц, их заменяющих. Как известно, взаимоотношения организации и родителей должны носить здоровый, гармоничный характер. На практике дело обстоит иначе. По данным проведенного нами анонимного опроса работников ДОО недовольство содержанием и технологиями участия родителей в жизни образовательной организации выразили от 40 до 55 % педагогических работников. В свою очередь, от трети до половины опрошенных родителей признаются, что не видят возможностей своего участия – точнее, влияния, на принятие решений в области образовательной деятельности ДОО. Это, конечно,стораживает и детерминирует совершенствование форм разъяснительной работы педагога дошкольного образования. Опираясь на нормативно-правовую базу, этот работник должен сообщать, разъяснять права и, соответственно, обязанности родителей, в том числе и механизм участия родителей в жизни детского сада.

Таким образом, мы видим, что нормативно-правовая база деятельности организации ДО в условиях стандартизации образования, и педагогической деятельности представляет собой систему документов, принятых на разных уровнях вертикали власти. Механизмы реализации этих актов необходимо совершенствовать.

Литература

1. Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Костенко А.А., Третьяков А.Л. Гармоничное развитие детей дошкольного возраста как актуальная психолого-педагогическая проблема: теоретико-методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. - 2018.- № 5.- С. 142.
2. Антонова А.В., Антонова Т.В., Белая Е.Б., Братухина М.Н., Брыкина Е.К., Зацепина М.Б., Комарова Т.С., Крамаренко О.К., Куланина И.Н., Максимова С.И., Петрова В.И., Рындина О.А., Халезова Н.А., Шпикалова Т.Я. Художественно-эстетическая деятельность как основа всестороннего воспитания ребенка: монография. Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 251 с.
3. Артамонова Е.И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI в. // Педагогическое образование и наука. -2013. -№ 2.- С. 20-24.
4. Артамонова Е.И. Международная академия наук педагогического образования в действии: 20 лет эффективного сотрудничества педагогической общественности // Педагогическое образование и наука. -2015.- № 4. -С. 7-21.
5. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика.- 2016. -№ 10.- С. 16-27.
6. Богуславская Т. Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования.- 2017. -№ 4.- С. 142-149.
7. Васильева М.А., Комарова Т.С., Гербова В.В., Комарова И.И. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду // Дошкольное воспитание.- 2003. -№ 1. -С. 12-19.

8. Иванова Л.А. Персональный Web-сайт педагога дошкольного учреждения как ресурс профессионального развития и форма взаимодействия с родителями // Детский сад: теория и практика. -2011.- № 11.- С. 82-90.
9. Иванова Л.А. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОУ и родителей через Web-сайт // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. -2012. -№ 1.- С. 29.
10. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. -2018.- № 8. -С. 16-25.
11. Комарова Т. С. Величайшие педагоги и психологи мира об одаренности и способностях детей // Педагогическое образование и наука. -2016. -№ 5. -С. 10-13.
12. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. - 2004. -№ 6.- С. 14-24.
13. Комарова Т.С., Москвина А.С., Третьяков А.Л. Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования.- 2019. -№ 1. -С. 143-149.
14. Мельников Т. Н., Солдатенков Р.М., Потанина Л.Т., Киселева Е.А., Солдатенкова И.В., Федорова А.В. Современные информационно-коммуникационные технологии в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие. Москва: МГОУ, 2015. 138 с.
15. Москвина А.С., Мельников Т. Н., Потанина Л.Т. Современные информационно-коммуникационные средства в системе подготовки педагога для дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. -2018.- № 5.- С. 122-126.
16. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Актуальные тренды развития современного дошкольного образования // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2018. С. 48-54.
17. Новикова Г.П. Актуальные проблемы реализации ФГОС ДО на современном этапе // Наука и школа. -2015. -№ 6.- С. 40-48.
18. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников. Москва: АРКТИ, 2000. 203 с.
19. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.

УДК 373.2:37.013.77

*Анна Сергеевна Москвина
Константин Викторович Шкуроний*

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

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

Аннотация. В данной статье поставлена проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации. Проанализированы ведущие подходы отечественных и зарубежных современных исследователей. Особое внимание уделяется современным характеристикам ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: адаптация, дети раннего дошкольного возраста, сензитивный период, наглядно-образное мышление, дошкольная образовательная организация.

В настоящее время проблема адаптации детей к условиям и пространству современной инновационной дошкольной образовательной организации стоит достаточно остро. Можно выделить два направления в исследовании данного феномена: изучение особенностей протекания периода адаптации и выявление факторов и механизмов, влияющих на продолжительность и характер адаптации у детей раннего возраста.

У детей младшего дошкольного возраста происходит процесс расширения и обогащения запаса временных связей. В этом возрасте ребёнок способен приобрести определённую произвольность действий в связи, возникающую, как правило, под воздействием активного педагогического влияния [10, с. 144].

На основе ранее приобретённых знаний социального характера дошкольник способен осуществлять более осмысленные действия, формировать положительные рефлексы (первичные, вторичные и третичные).

Главная потребность ребёнка младшего дошкольного возраста заключается в адаптации в мире взрослых людей, в том числе социальная и коммуникативная адаптация, поэтому он испытывает постоянное стремление к примерке на себя функций взрослого. Поскольку реальное выполнение «взрослых» функций в дошкольном детстве невозможно, у детей-дошкольников формируется противоречие между стремлением к статусу взрослого и недостаточными реальными возможностями. Данное противоречие заставляет детей раннего дошкольного возраста осваивать новые для него сферы деятельности [2, с. 44].

Анализ трудов по детской психологии (П. Каптерев, Н.Н. Поддяков, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева и проч.) показал, что младший дошкольный возраст – это важнейший и сензитивный период в развитии ребёнка. Именно в это время происходит переход ребёнка к новым отношениям с взрослыми, сверстниками, с предметным миром [1; 4; 8].

Зарубежные исследователи, педагоги и психологи отмечают, что снижение острой адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации возможно лишь только при условии включённости в данный процесс всех субъектов образовательно-воспитательных отношений (L. Philips, J. Piaget, M. Rosenberg, E. Kretschmer, W. Mischel) [12; 13; 14; 15; 16].

Важно отметить, что у детей четырёх лет ещё сохраняется произвольный характер основных психических процессов – внимания, памяти, мышления. Ребёнок ещё не может ими управлять. На основе наглядно-действенного мышления к 4-м годам начинает формироваться наглядно-образное мышление. Как и в раннем возрасте, в возрасте 4–5 лет преобладает воссоздающее воображение, то есть ребёнок способен лишь воссоздать образы, почерпнутые из сказок и рассказов взрослого. Большое значение в развитии воображения играет опыт и знания ребёнка, его кругозор. Память дошкольника произвольная, характеризуется образностью. Преобладает узнавание, а не запоминание. Ребёнок не способен длительное время удерживать свое внимание на каком-то одном предмете, он быстро переключается с одной деятельности на другую [11, с. 188].

Возраст от трёх и до пяти лет – это достаточно трудный, многие дети становятся неуправляемыми. У малыша уже появляется собственное мнение, которое он всеми силами пытается отстоять [5, с. 15]. Для детей данного возраста характерны резкие перепады настроения. Эмоциональное состояние продолжает зависеть от физического комфорта, на настроение начинают влиять взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [3, с. 45].

Содержание общения ребёнка и взрослого изменяется, выходит за пределы конкретной ситуации, в которой ребёнок находится. У ребёнка формируется потребность в уважении со стороны взрослого, его похвала оказывается для малыша крайне важной. Это приводит к повышенной обидчивости ребёнка на замечания. Повышенная обидчивость представляет собой возрастной феномен.

Необходимо отметить, что в возрастной периодизации детей, приведенной Д.Б. Элькониным, ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста своё содержание, отведена особая роль.

Возраст от трёх до четырёх лет – это время активного познания и формирования целостной картины мира, основа дальнейшего развития в дошкольном, а затем и в школьном возрасте. Каждый малыш испытывает естественную потребность в развитии. Огромное влияние в развитии детей младшего возраста играет развивающая предметно-пространственная среда, как дома, так и в дошкольной образовательной организации (ДОО). Развивающая предметно-пространственная среда предполагает, прежде всего, доступность пособий и приспособлений для малыша (на уровне его роста), возможность пользоваться ими столько, сколько нужно ребёнку, а также развивающая предметно-пространственная среда должна быть трансформируема, безопасна, вариативна [6; 7].

Важно отметить самые важные, с точки зрения обучения и развития, психологические особенности детей данного возраста: наглядно-действенное мышление; познавательное развитие; речевое развитие; внимание, мышление, память (непроизвольны).

Младший дошкольный возраст является особым, решающим периодом развития ребёнка, когда формируются основы личности, складывается воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность ребёнка. Движущими силами психологического развития детей в дошкольном возрасте являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда потребностей детей, которые необходимо учитывать при организации детской деятельности в рамках формирования художественно-эстетических качеств детей дошкольного возраста [9, с. 68].

Важно понимать, что в данный возрастной период у ребёнка начинается новый социально-профессиональный этап становления, в частности, именно в 3 года ребёнок поступает в ДОО, у него создаётся новое окружение, начинают раскрываться его социально-коммуникативные навыки и прочие черты развивающейся личности.

Литература

1. Андриенко Н.К. Каким быть экологическому образованию дошкольников? / Н.К. Андриенко // Начальная школа плюс: До и После. – 2013. – № 6. – С. 50-54.
2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства / В. Н. Белкина. – М.: Феникс, 2014. – 188 с.
3. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от одного года до трёх лет / А. С. Галанов. – М.: Аркти, 2015. – 177 с.
4. Демидов А. А. Петербургская модель этико-правового образования детей и молодежи: некоторые подходы к процессу формирования правовой культуры личности / А. А. Демидов, А.Л. Третьяков // Управленческое консультирование. – 2016. – № 5. – С. 164-172.
5. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст / Е. В. Бурмистрова, Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Н. Ю. Драчёва, С. В. Власова, Е. В. Сухих, Т. В. Лещенко, В. К. Жильцова, С. С. Тишина, В. Д. Шапчиц, Е. О. Пятаков, А. И. Подольский // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 3-14.
6. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Наука, 2014. – 168 с.
7. Зеньковский В.В. Психология детства [Электронный ресурс] / В.В. Зеньковский. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/b24>.
8. Костенко А.А. Личностное самоопределение как психологическая проблема / А.А. Костенко // История и обществознание: науч. и учеб.-метод. ежегодник. – Армавир, 2010. – С. 107-111.
9. Москвина А.С. Изобразительное искусство и литературное медиаторство в организации трудового воспитания детей дошкольного и школьного возрастов / А. С. Москвина, О. И. Радомская, О. В. Юдушкина // Педагогика искусства. – 2016. – № 3. – С. 66-73.
10. Терсакова А.А. Взаимодействие педагога с семьёй в полиэтнической социокультурной среде / А.А. Костенко, А. А. Терсакова // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 3. – С. 116-119.

11. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 226 с.
12. Philips L. Human adaptation and his failures [Электронный ресурс] / L. Philips. – Режим доступа: <http://www.informikam/textmagaz/newpapei/messedu/cour0005/1300.html>.
13. Piaget J. The Psychology of Intelligence / J. Piaget. – London: Routledge and Kegan Paul, 2011. – 226 p.
14. Rosenberg M. Conceiving the Self / M. Rosenberg. – New York, 2011. – 188 p.
15. Kretschmer E. Psychics and Character / E. Kretschmer. – London, 2015. – 177 p.
16. Mischel W. Personality and Assessment / W. Mischel. – New York, 2008. – 221 p.

УДК 376.1

*Анаид Рафаиловна Петросян
Анна Александровна Шайбель
Игорь Васильевич Шайбель*

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики
Средняя общеобразовательная школа № 61, г. Краснодар*

Аннотация. В статье поднимается актуальная на данный момент проблема внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы, рассматриваются основные проблемы, возникающие при создании безбарьерной среды в детских учреждениях, предлагаются пути решения проблем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогика, проблемы, индивидуальный план.

Одним из основных положений «Конвенции о правах ребенка» является уважение и обеспечение государствами-участниками Конвенции всех прав, предусмотренных в Конвенции, за каждым ребенком без какой-либо дискриминации.

В современном мире уровень медицины, экологическая ситуация, а также изменение отношения общества к людям с ограниченными возможностями приводят к тому, что детей с различными отклонениями в обществе становится все больше. И закрывать глаза и не говорить про данную проблему уже не получается.

Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Включение таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему не только педагогики, но, и психологии, и социологии. Кроме того, объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач.

Научная и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Россия не так давно пришла к пониманию данной проблемы. На основе конвенции были разработаны и сейчас с успехом внедряются программы по социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольные и общеобразовательные учреждения.

Есть регионы, которые эту работу ведут активно и имеют большой опыт в этом направлении. Анализ этого опыта, безусловно, необходим на общероссийском уровне для принятия и внедрения в детские организации других регионов, где организация такого совместного или инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья вместе со своими сверстниками еще только начинается.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», представленной Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым, инклюзивному подходу в образовании отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любом среднем образовательном учреждении будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Несомненно, создание такой новой школы ставит перед политиками, законодателями, профессиональным педагогическим сообществом задачу изменения привычных, представлений о формах и содержании обучения детей. Для совместного обучения детей необходима разработка качественно новых образовательных программ, имеющих опору на особенности развития таких детей.

При этом необходимо учитывать и интересы и особенности ребят здоровых, их возможности и потребности в обучении.

Несомненно, проблем для создания безбарьерной среды очень много, и не все получается решить.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Моральная неготовность российского общества принимать в свою среду людей с ограниченными возможностями.

К сожалению, российская реальность такова, что даже на улицах и в общественных местах отсутствует безбарьерная среда для людей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому таких людей на улице очень мало, в обществе с ними сталкиваются очень редко и не умеют принимать особенности других людей. Именно поэтому внедрение безбарьерной среды необходимо на уровне детских учреждений, так как именно в детском возрасте у ребенка закладываются понятия морали и правил поведения. Дети дошкольного и младшего школьного возраста наиболее склонны к сочувствию, поддержке и взаимовыручке, поэтому с удовольствием помогают тем, кто в этом нуждается. У ребят этого возраста нет моральных табу на общение с теми, кто не похож на них, они спокойно воспринимают детей с ОВЗ.

2. Материальная неготовность учреждений для обучения детей с особенностями здоровья.

Здесь можно рассмотреть два параметра, так как они оба относятся к финансовой стороне. Первый: здания школ и детских садов имеют большие сроки эксплуатации, построены без учета особенностей детей-инвалидов, не имеют лифтов, пандусов, широких проходов и оборудованных туалетов. Перестроить и оборудовать такие учреждения сложно, а подчас и невозможно, так как это потребует перестроения всей конструкции здания. Здесь можно увидеть выход только в строительстве новых учебных заведений, оборудованных по всем правилам, но на это, к сожалению часто не хватает денег.

Второй параметр: оплата специалистов, осуществляющих работу с детьми с особенностями. Очень часто такой ребенок требует постоянного внимания и контроля взрослого, его нельзя оставить наедине с другими ребятами. Кроме того, его программа обучения

отличается от программы других детей, поэтому и график работы другой, что требует тоже координации взрослого. Сейчас школы выходят из этого положения, прибегая к помощи родителей, но для полноценного функционирования системы инклюзии должен быть развит институт тьюторства. Специально обученные педагоги должны контролировать режим отдыха и обучения таких деток.

3. Из второй проблемы вытекает третья. В нашей стране на данный момент сложилась критическая ситуация с педагогическими кадрами. Учителя предпенсионного возраста дорабатывают в школе последние годы, выпускники педагогических вузов не стремятся в профессию. А работа с детьми с особенностями требует особенной заботы и педагогического такта, а также обширных знаний не только об особенностях данного ребенка, но и о медицинской стороне. К сожалению, таких специалистов нет и не будет без должного финансирования.

Курсы повышения квалификации в объеме 72 часов, которые имеют сейчас широкое распространение, не дают необходимого объема знаний для работы с данными детьми, так как этих часов недостаточно для обучения высококвалифицированных кадров.

Хочется отметить, что методическая сторона вопроса уже решена и тщательно проработана. На данный момент полностью разработаны примерные адаптированные программы для детей с разными особенностями здоровья.

Согласно Закону об Образовании для учащихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии может быть определен вариант программы обучения и индивидуальный учебный план (часть 23 статьи 2 Закона закреплено понятие «индивидуальный учебный план»: учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося).

Индивидуальный учебный план разрабатывается для отдельного обучающегося или группы обучающихся на основе учебного плана школы в соответствии с программой обучения. ИУП для группы обучающихся реализуется в тех случаях, когда дети с ОВЗ одной категории обучаются в разных классах одной параллели. При этом у них полностью идентичны перечень, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин, модулей, курсов коррекционно-развивающих областей и иных видов урочной и внеурочной деятельности, а также формы и сроки промежуточной аттестации.

При формировании ИУП может использоваться модульный принцип, предусматривающий различные варианты сочетания учебных предметов, курсов, дисциплин, модулей и иных компонентов, входящих в учебный план школы. План разрабатывается в соответствии со спецификой и возможностями образовательной организации.

Обучение по ИУП может производиться начиная с 1 класса (за исключением ИУП, предусматривающего ускоренное обучение).

ИУП создается на основе учебного плана образовательной организации и фиксирует общий объем нагрузки, максимальный объем аудиторной нагрузки обучающегося, название и структуру предметных областей, а также распределяет учебное время, отводимое на их освоение по учебным предметам. Он состоит из двух частей – обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обязательная часть учебного плана определяет перечень учебных предметов обязательных предметных областей, которые должны быть реализованы во всех имеющих государственную аккредитацию образовательных организациях, реализующих ООП НОО, и учебное время, отводимое на их изучение, выраженное в учебных часах. Обязательная часть ИУП отражает содержание образования, которое обеспечивает выполнение требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Исходя из этого, следует определить, что индивидуализация содержания может заключаться: в частности, возможна вариация внеурочной деятельности, в том числе коррекционно-развивающей области, а в отдельных случаях в предметную область могут вводиться предметы, обеспечивающие различные интересы обучающихся с ОВЗ.

При всем при этом, при наличии разработанной методической базы, определенные сложности возникают при составлении индивидуального учебного плана (ИУП).

ИУП должен содержать в себе полностью расписанный на год обучения образовательный маршрут ребенка, а также коррекционно-развивающие занятия с рекомендованными лично ему специалистами. И если рекомендации по форме и содержаниям занятий прописаны в примерных образовательных программах, то на практике их реализация сталкивается с огромными трудностями.

В первую очередь это школьный психолог, который чаще всего в школе один. У этого специалиста нет возможности проводить дополнительные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как по должностным инструкциям на консультативные часы выделен очень небольшой объем рабочего времени. Поэтому вся работа психолога с детьми, нуждающимися в коррекционно-психологическом сопровождении, сводится к формальным опросникам и незначительным диагностикам.

В школах нет узких специалистов, помогающих детям с ОВЗ решать проблемы, связанные непосредственно с развитием и освоением индивидуального учебного плана (дефектолог, логопед). Именно эти специалисты выравнивают ребят VII вида даже при наличии образовательной программы VII.П. А при работе с детьми с умственной отсталостью эти специалисты играют ведущую роль, так как образовательные предметы для этих детей сокращены и большее количество часов выделяется на коррекционно-дефектологические занятия.

Кроме того, детям с заболеванием опорно-двигательного аппарата показаны занятия лечебной физкультурой под наблюдением специалиста. Таких специалистов в школах тоже нет, хотя ребят со специальной медицинской группой достаточно, причем и среди обычных школьников, не имеющих заключения ПМПК. Но классно-урочная система и поток уроков не дают возможности учителю простроить занятие так, чтобы создать и включить малые группы по особенностям здоровья, а также эффективно контролировать работу этих групп.

Кроме того, неосвоение индивидуального учебного плана в полном объеме не должно служить препятствием для продолжения ее освоения. При возникновении трудностей в освоении обучающимися содержания АООП, он может быть переведен на обучение по индивидуальному учебному плану с учетом его особенностей и образовательных потребностей. В данном случае имеется в виду, что такой ребенок может иметь недостаточный (по отношению к зафиксированному программой) образовательный результат по предмету. Для него будут разработаны другой индивидуальный план и рабочая программа по данному предмету, которая будет иметь свое индивидуальное содержание, предполагать персональные сроки аттестации в соответствии с тематическим планированием материала и адаптацию оценки достижения результата.

Таким образом, система инклюзивного образования имеет под собой на данный момент готовое программно-методическое обеспечение и недостаточное кадровое и материальное, что требует изыскание дополнительных ресурсов и влечет проблемы при реализации.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 56–61.

2. Баталов, А.С. Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ / А.С. Баталов, А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 9–23.

3. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3–13.

4. Инклюзивное образование в России // Детский фонд ООН (ЮН ИСЕФ), 2015 г., 107023, Москва.

УДК 376

*Виктория Валентиновна Пчелинцева
Анаид Рафаиловна Петросян*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*МОБУ СОШ № 38 им. С.Л. Страховой г. Сочи
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье освещен опыт комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях полной инклюзии в массовых школах. Представлен опыт взаимодействия различных специалистов, работающих с данной категорией детей в г. Сочи

Ключевые слова: инклюзия, расстройства аутистического спектра, образовательная интеграция, специалисты сопровождения.

Инклюзивное обучение является самым активно развивающимся в учебно-воспитательной практике и позволяет детям с ОВЗ получить более качественное образование и комфортнее адаптироваться к социуму. Среди условий, определяющих эффективность инклюзивного образования, особое место занимает поиск и апробация инновационных моделей организации совместного обучения, новых форм и способов организации обучения.

В условиях расширения образовательного пространства современного общества, наиболее актуальным остается вопрос об организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Полная инклюзия является таким видом деятельности, при которой дети с различными образовательными потребностями могут обучаться наравне с учащимися, не имеющими никаких отклонений. Этот вид интеграции исключает любую дискриминацию и делает процесс обучения доступным для всех детей. Достигается это созданием особых программ обучения и модернизацией школ.

Отдельной проблемой стоит выбор модели построения обучения, подбор средств и методов организации взаимодействия детей, педагогов и родителей.

Наиболее интересную, на наш взгляд и доказавшую свою жизнеспособность, модель организации обучения реализует АНО «Включи» г. Сочи. Основатель и президент центра Н.М. Назарова, мама особого ребенка. Пилотный проект был запущен в 2015 году, когда в первый класс гимназии № 8 пошел ученик с РАС. Подготовка к включению ребенка велась в течение всего предыдущего года на предшкольной подготовке. Вместе с ребенком обучались и приобретали опыт работы тьюторы, АВА-терапевты, психологи, родители.

В зарубежной практике интеграции детей с особыми образовательными потребностями накоплен большой опыт, но этот потенциал нельзя в готовом виде использовать в современной российской школе без учета особенностей российской образовательной системы. Выстраивая модель взаимодействия всех участников процесса, педагоги учитывали и особенности ребенка: трудности в адаптации к новой ситуации, медленный темп работы, сенсорные перегрузки, затруднения в коммуникации и др.

На начальном этапе был задействован весь педагогический потенциал – специалисты управления образования города, администрация гимназии, учитель класса. АНО «Включи» собрал команду специалистов и содействовал ее обучению, повышению уровня квалификации. Методическую помощь и кураторство осуществляла А. Ахмедова, специалист по АВА – прикладному анализу поведения. Благодаря грамотно выстроенной работе специалистов: тьютора А. Тимошенко и учителя О. Забаровой, ребенок с начального 20-минутного пребывания в классе перешел на полноценную работу на уроках. Использование методик прикладного анализа поведения послужило толчком для активного включения его в игровую деятельность на переменах. Огромный потенциал в развитии и генерализации навыков социального поведения особого ребенка раскрыли сверстники. Они помогли наладить сотрудничество и скорректировать нежелательное поведение ребенка с РАС. Ресурсная зона, где учащийся может отдыхать, отрабатывать определенные навыки в индивидуальном порядке и потом их генерализировать в классе, позволяет расширить применение методик АВА-терапии.

Предшкольная подготовка позволила снять наиболее острые проблемы поведения ребенка, обучить основным учебным навыкам, выстроить программу адаптации в соответствии с потребностями учащегося. Положительным можно считать тот факт, что ребенок пошел в школу в сопровождении тьютора, который его готовил. В то же время, специалисты пришли к четкому пониманию того, как организовать взаимодействие всех участников процесса инклюзии. Тьюторское сопровождение обеспечило комфортное вхождение ребенка в пространство школы с учетом ожидаемых возможных потребностей. Классный руководитель был подготовлен к приходу особого ученика. Ресурсный учитель координировал работу педагогов, составлял программу и маршрут обучения. Технология диагностики приобретения социальных навыков содержала тесты, протоколы анализа поведения, методы наблюдения за ребенком в классе. Комплексная психолого-педагогическая помощь и высокий уровень взаимодействия со сверстниками улучшили социальную компетенцию и навыки коммуникации ребенка с аутизмом. Компетенции включали:

- слышать инструкции учителя,
- поднимать руку, выходить к доске,
- учиться ожиданию,
- учиться принимать в ответ «нет»,
- преодоление импульсивности, произвольности,
- умение действовать по плану и др.

На начальном этапе обучения ребенка с расстройством аутистического спектра оказалось необходимым поддержание постоянного алгоритма урока внутри предмета, т. е. урок должен содержать в себе единые структурные компоненты. Педагог в соответствии с программой ресурсного учителя структурирует части урока так, чтобы особый ребенок попеременно включался в урок и имел возможность отдохнуть. Использовались специальные учебные пособия, приспособленные для коррекции различных трудностей обучения.

За время существования проект расширился: сегодня в гимназии № 6 обучаются дети в первом, втором и третьем классах, двое детей посещают занятия в школе № 13, центр сотрудничает с детским садом № 34. Восемь особых детей с различной нозологией получают образование в школах города Сочи наравне с обычными детьми благодаря работе

АНО «Включи». Вырос и штат специалистов: теперь в центре работают три тьютора, АВА-терапевт, ресурсный учитель Мельникова С. Все специалисты проходят обучение по методикам поведенческого анализа АВА-терапии, повышают квалификацию на курсах, активно участвуют в семинарах и конференциях.

С ноября 2018 года АНО «Включи» осуществляет деятельность при поддержке Фонда президентских грантов. Это дает возможность значительно расширить поле деятельности: оплачивать обучение специалистов, проводить обучающие семинары для всех сотрудников проектной школы и специалистов других образовательных учреждений города Сочи. Центр активно сотрудничает с организациями, осуществляющими инклюзивное образование в полном объеме. Специалисты центра были на практике по обмену опытом в московской школе № 1465. Приглашенным спикером семинара по проблемам взаимодействия для всех заинтересованных специалистов выступила Е. Мень, президент АНО «Центр проблем аутизма». Обогащение опыта помогает определить новые аспекты деятельности, регулировать вопросы социального взаимодействия детей, активно включать особых детей в учебный процесс.

Необходимо отметить стойкую положительную динамику развития детей с РАС, которые участвуют в программе «Включи-Сочи». Ведение протоколов коррекции поведения позволяет отслеживать приобретение и развитие поведенческих и академических навыков, расширение коммуникативных возможностей детей. Снижается роль тьютора в учебном процессе, учащиеся самостоятельно взаимодействуют со сверстниками, педагогами. Например, одной из учениц удалось скорректировать поведение настолько, что отпала необходимость тьюторского сопровождения на уроках.

К моменту запуска инклюзивного проекта в Сочи не было положительных примеров полной интеграции детей с ментальными нарушениями в обычную школу. Инклюзивное образование являлось преимущественно фрагментарным, являя собой форму домашнего обучения. Аутичный ребенок оказывался в условиях искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития.

Опыт пяти лет успешного включения особых детей в образовательное пространство позволяет сделать выводы: для полноценного вхождения ребенка в образовательное и социальное пространство необходим комплекс следующих мероприятий.

- Наличие квалифицированных педагогических кадров, сопровождающих детей столько, сколько это необходимо. Кураторство ведущих специалистов по прикладному анализу поведения, супервизия проекта.

- Предшкольная подготовка, более раннее начало обучения детей с ментальными нарушениями позволит значительно улучшить результаты обученности.

- Тесное взаимодействие всех специалистов и родителей. АНО «Включи» накоплен большой опыт коррекции поведения ребенка с помощью методик АВА-терапии, отработано взаимодействие всех участников образовательного процесса.

- Проблема взаимодействия детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками.

- Финансовая поддержка инклюзивного образования. Долгое время основным источником финансирования оставались собственные ресурсы руководителя инициативной группы родителей. Работа с Фондом президентских грантов расширила возможности обучения детей. Особая статья расходов – организация ресурсной комнаты в школе.

Центр развивается, помощь в организации обучения особых детей требуется педагогам школ и родителям.

В планах центра проведение совместно с НКО «Радуга Сочи» семинара А. Ахмедовой – международного сертифицированного специалиста по прикладному анализу поведения «Как строится включение ребенка с РАС в общеобразовательную среду. Почему без АВА сложно обойтись».

В 2020 году планируется реализовывать инклюзивный проект «Услышать твой голос».

Введение особых детей в общеобразовательную среду – сложный и многоплановый процесс. Сопровождение должно сочетаться с охраной здоровья и динамической оценкой адаптированности ребёнка в образовательной среде. Детям с ограничениями здоровья необходимы строго регламентированные образовательные нагрузки. С точки зрения педагогики они должны быть достаточными для полноценного развития ребёнка, с медицинской – не выходить за пределы индивидуально допустимых нагрузок с целью не спровоцировать срыв интеграции. Интенсивность поддержки определяется индивидуально, в соответствии с дефицитами и особенностями поведения. Эта поддержка должна постоянно модифицироваться на основании изменений, происходящих в интеллектуальном развитии ребенка, и с учетом его возраста. Введение инклюзивного образования в условиях массовой школы сопряжено с известными трудностями, требует решения большого количества организационных вопросов.

Литература

1. Волосовец Т.В. Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия. [Электронный ресурс]: URL: eduopen.ru/Portals/0/Documents/Doccladi/Volosovets.doc.
2. Жданова В.О. Инклюзивное образование умственно отсталых детей в «зеркале» педагогического мнения. [Электронный ресурс]: URL: www.km.ru.
3. Козлова А.В. Особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями в России и Чехии // Студенческий форум: электрон. науч. журн. 2019. № 3(54). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/54/46662> (дата обращения: 04.12.2019).
4. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во СГУ, 2002. – С.15-21.

УДК 373.2

Татьяна Михайловна Рокотьянская

ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение
«Детский сад № 1 Березка», Мостовский район*

Аннотация. В статье раскрывается развивающий потенциал театрально-игровой деятельности, посредством которой педагоги сельской ДОО успешно решают образовательные задачи в соответствии с содержанием ФГОС ДОО. Последовательно раскрыты этапы приобщения детей к просмотру и соучастию в театрально-игровой деятельности; приведены примеры применения наиболее эффективных методических средств, таких как «театр на фартуке».

Ключевые слова: воспитанник, ребенок, педагог, развитие дошкольника, театрально-игровая деятельность.

Актуальность раннего развития дошкольников доказана различными исследованиями в психолого-педагогической литературе. Ни у кого не возникает сомнения, что современное состояние российского образования в области дошкольного образования ориентировано на формирование дошкольников в различных сферах его жизнедеятельности – физическое, художественно-эстетическое, коммуникативное, духовно-нравственное, сенсорное, познавательное и др. Важную роль в дошкольном возрасте играет именно игровая

деятельность ребенка. В дошкольных образовательных организациях игровая деятельность включена во все направления развития дошкольника. Реализация цели формирования всесторонне развитой, гармоничной личности очень важна в дошкольном возрасте, когда ребенок вовлечен в различные виды деятельности как в ДОО, так и в различных развивающих центрах, в дополнительном образовании.

Поэтому мы считаем, что одной из ведущих задач дошкольного образования является те благоприятные условия, которые создают образовательные организации различной направленности, семья для разностороннего личностного становления и творческой самореализации дошкольников, формирование у них жизненной компетентности. Существуют различные модели организации педагогического процесса с дошкольниками, основными требованиями к которой является единство, системность и комплексность к деятельности, которая способствует полноценному развитию ребёнка, его активному творческому поведению в разных ее видах: игровой, производительной, коммуникативной, театрализованной, художественной и т. д.

Современные методические разработки, которые используются в дошкольных образовательных организациях, очень разнообразны. Большой популярностью пользуются так называемые интерактивные методические пособия, разновидностью которых является «Театр на фартуке». Ведущей направленностью данных пособий является возможность различными средствами развивать моральный, эмоционально-ценностный, коммуникативный и креативный рост дошкольников, возможность приобретать в различных видах деятельности разнообразные знания, умения, навыки во всех образовательных областях.

Методическое пособие «Театр на фартуке» пользуется большой популярностью, поскольку позволяет изменить традиционные подходы к организации деятельности дошкольников через нетрадиционные средства, технологии и формы взаимодействия. Материалы пособия используются в учебно-воспитательной деятельности с детьми как раннего, так и дошкольного возраста, а также рассматриваются в контексте реализации основных линий развития: физического, социально-нравственного, эмоционально-ценностного, познавательного, речевого, художественно-эстетического. Для обеспечения разностороннего развития дошкольников через различные виды деятельности педагоги часто используют методические пособия, в том числе и «Театр на фартуке».

Особое значение в дошкольном возрасте имеет физическое развитие, реализация которого достигает такие цели, как укрепление здоровья, повышение двигательной активности, ознакомление со строением тела человека, внешностью. Как известно, развитие и совершенствование двигательных умений дошкольников является длительным и сложным процессом, это связано прежде всего с тем, что движения детей являются их органической потребностью. В разнообразной двигательной активности дети участвуют с удовольствием, важным является то, что она положительно влияет на все функции организма, укрепляет мышцы, повышают работоспособность. Двигательную деятельность с малышами с использованием данного пособия проводятся с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием, т. е. любое действие представляет собой игровой спектакль.

Поскольку, эффективность спектакля зависит от различных условий, например, от декораций и их размещения, использования различных кукол, яркой ширмы, за которой сидят дети и т. п., педагогу, как правило, приходится тратить время для эффективного решения и организационных моментов. Главное преимущество данного вида театра состоит в том, что он поможет воспитателю, который надевает на себя «театр – фартук», и сразу начинает спектакль. Интерактивность театра на фартуке моментально вовлекает ребенка в интересную познавательную, эстетическую и другую деятельность, подвижные декорации привлекают внимание ребенка, являются примером, быстро меняются, важным является то, что воспитатель должен умело манипулировать куклами, дополнять их мимикой, жестами,

средствами речевой выразительности. Такой театр вызывает у детей интерес к постановке, понимание сюжета, даёт возможность взаимодействия «актёр – зритель».

В процессе театральной деятельности педагог предлагает детям поиграть в подвижные игры. В процессе игры дошкольники могут показывать и комментировать повадки животных, например, попросить ребёнка показать, как ходит лисичка, а как мышка или медведь (по сказке «Теремок»). Можно также предложить детям показать, как звал дед бабку, чтобы она помогла ему вытащить репку (сказка «Репка»); как баба с дедом пекли колобок (сказка «Колобок») и т. д.

Театр на фартуке влияет и на развитие других видов детской деятельности.

Так, для того чтобы развивать речь ребёнка, необходимо не просто предлагать ему разнообразный языковой материал, но и ставить перед ним новые задачи общения, требующие разнообразие средств реализации коммуникации, взаимодействия. Эта линия предполагает формирование умения устанавливать речевые взаимодействия, грамотно строить и высказывать свои мысли, поддерживать диалог. Одним из средств формирования связной речи как составной речевой деятельности является использование различных плоскостных изображений: иллюстраций, дидактических картин, что широко используются в «Театре на фартуке».

В процессе так называемой «фартуковой» деятельности педагог имеет возможность упражнять детей в постановке вопросов, сравнении, рассказывании, побуждать к речевому общению в дидактической игре, учить постепенному переходу сказки в комментированный пересказ, составлению новой сказки, определение в художественном произведении добра и зла и т. п.

На занятиях по изобразительному искусству целесообразно использование воспитателем этого театра для решения двух основных задач. Во-первых, превратить обучение основам изобразительной деятельности на осознанное и интересное для ребёнка дело. Во-вторых, обеспечить ребёнку естественный переход от обучения к игре и способствовать формированию игры.

Для того чтобы у детей возникло желание выполнять учебное задание, воспитателю необходимо провести специальную работу, направленную на формирование игровой мотивации. С этой целью он кратко, но достаточно убедительно рассказывает вымышленную историю о нуждах и заботах различных игровых персонажей и побуждает детей помочь им (например, для зверей из сказки «Теремок» построить новый домик).

Главная задача – обогащать практический и теоретический опыт ребёнка; предоставлять ему возможность самоопределяться, проявлять творческую инициативу, осуществлять самостоятельные выборы, принимать собственные выводы, варьировать содержание и формы выполнения задания; формировать потребность в новых впечатлениях и т. п.

В процессе «фартуковой» деятельности педагог побуждает детей к обобщению услышанного и увиденного; комментирования; прививает умение видеть новое, рассуждать в новых условиях, фантазировать, преодолевать трудности, корректировать собственное поведение, перевоплощаться; формирует любознательность.

Однако необходимо подчеркнуть, что использование методических возможностей «Театра на фартуке» эффективно при сочетании его с другими методами, формами и технологиями. Педагоги всегда используют весь арсенал возможных методических разработок.

Всестороннее развитие дошкольников достигается прежде всего в разнообразной деятельности, когда педагог сочетает игровую, познавательную и другие направления, которые рекомендованы в ФГОС.

Развивающая образовательная среда дошкольных образовательных организаций позволяет реализовывать как основную цель, так и решать много сопутствующих, опаршивленных на вовлечение ребенка в разнообразные формы и виды взаимодействия, моделировать через игровую деятельность весь учебно-познавательный процесс.

Литература

1. Климченко, Т. Играем в театр кукол. «Живая рука» // Дошкольное воспитание. – № 4. – 2002.
2. Куцанова, Л. Изготовление детьми игрушек для кукольных театров // Дошкольное воспитание. – № 2. – 1990.
3. Сорокина, И. Играем в кукольном театре // – Дошкольное воспитание. – № 6. – 1998.
4. Смирнова, Н. «... И оживут куклы». Н. Смирнова. – М., 1982.
5. Соломник, И. Куклы выходят на сцену. – М., 1993.
6. Узорова, О.В. Пальчиковая гимнастика. – М., 2007.
7. Федотов, А. Секреты театра кукол. – М., 1963.
8. Шпет, Л. П. Хоровод кукол. – М., 1992.

УДК 373.2

Светлана Ивановна Семенова

**МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ 5–7 ЛЕТ С АГРЕССИВНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ**

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

Аннотация. В данной статье раскрыта проблема оказания педагогической помощи детям старшего дошкольного возраста, имеющим агрессивные тенденции в поведении. Представлено описание авторской коррекционно-развивающей программы, прошедшей длительную апробацию. Описаны методы и средства ее реализации педагогами дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, агрессия, агрессивные проявления, методы, средства, педагогическая помощь

Сложность и противоречивость современной ситуации социализации личности актуализирует проблему агрессивных проявлений в поведении детей дошкольного возраста. Ранимый детский организм оказался сегодня под воздействием разнообразных психотравмирующих факторов, и как следствие – рост отклонений в поведении детей. Ученые отмечают необходимость раннего выявления отклонений в поведении детей, так как их профилактика и коррекция в возрасте 5–7 лет дает более эффективные результаты.

Как показали данные опроса воспитателей дошкольных образовательных учреждений, педагоги испытывают затруднения во взаимодействии с детьми, имеющими отклоняющееся поведение. В ходе нашего исследования в помощь педагогам детских садов, психологам, была разработана коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет, получившая название «Уроки добра» (1999 г.). Авторская программа на практике прошла длительную апробацию в дошкольных учреждениях и включает 21 занятие, в процессе которых осуществляется решение ряда важных задач:

- 1) раскрывать детям сущность полярных понятий: «добро» и «зло», и эмоций, которые им соответствуют;
- 2) знакомить детей с характеристикой эмоциональных состояний, присущих человеку;
- 3) развивать способность адекватно воспринимать эмоциональное состояние другого человека и собственный эмоциональный образ, соотнося его с конкретной ситуацией;
- 4) развивать эмоциональную отзывчивость и произвольность;

5) учить конструктивным способам управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, уметь разрешать конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми и др.).

В соответствии с поставленными задачами занятия строятся в интересной, занимательной для детей форме. В содержании занятий предлагаются игры, упражнения, разработки, имеющиеся на сегодняшний день в отечественной и зарубежной литературе, а также авторские находки [2; 3; 4].

В качестве основных методов и приемов взаимодействия с детьми рекомендуется использовать:

- имитационные игры;
- социально-поведенческий тренинг;
- психогимнастика;
- чтение и обсуждение художественных произведений;
- просмотр и анализ фрагментов мультипликационных фильмов с последующим моделированием новых версий;
- диагностика эмоционального состояния, отношения ребенка к обсуждаемой проблеме;
- обыгрывание конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них;
- выражение своего эмоционального состояния в рисунке, музыке.

Вся серия игровых занятий условно может быть разделена на три группы.

Первая группа занятий предусматривает ознакомление детей с эмоциональным миром человека и способами управления им. Воспитателю рекомендуется создавать ситуации для применения детьми полученных знаний, побуждать к оказанию помощи сказочным персонажам, близким людям, сверстникам.

Вторая группа занятий направлена на формирование доброжелательного поведения у детей. Через создание на занятиях различных проблемных ситуаций, упражнений дети приобретают необходимые умения управления негативными эмоциями и поведением в целом. Большое внимание уделяется обучению детей конструктивным способам решения конфликтных ситуаций, развитию способности сопереживать, сочувствовать.

В третьей группе занятий акцент сделан на формировании осознанного отношения детей к социальным нормам поведения. Воспитателю рекомендуется побуждать детей к проявлению эмпатии, доброжелательности в повседневной жизни. Решению этой задачи может помочь прием «Волшебной книги», в которую взрослый записывает после обсуждения с детьми добрые поступки, совершаемые ими как на игровом занятии, так и в повседневной жизни. Поддержанию интереса к занятиям способствует использование сказочных сюжетов: в гости к детям приходят «волшебники» – добрый и злой, которые являются образцами проявления противоположно направленных эмоций, поступков; «волшебники» дарят сказочную тарелочку и яблоко, с помощью которых организуются игровые ситуации неожиданного появления разнообразных объектов и др. [3].

Каждый ребенок на игровом занятии имеет право высказать свое мнение, отношение к той или иной ситуации, поэтому отрицательные оценки взрослым детского мнения не допускаются. Главное здесь – помочь ребенку осознать нравственный смысл совершаемых поступков, переживаемых эмоций, чему способствует соблюдение таких принципов организации занятий, как: взаимоуважение, доверие, взаимопонимание, взаимопомощь. Для самовыражения внутреннего состояния ребенка каждое занятие предусматривает использование рисуночных методик, в основе которых лежит принцип создания ребенку ситуации успеха и ощущения удовлетворения от процесса и результата деятельности. Решению этой задачи способствует использование доступных каждому ребенку приемов, например, дорисовывание пиктограмм, рисование по контуру, кляксография и др. Одновременно эти приемы способствуют снятию страха и напряжения у детей.

В процессе проведения игровых занятий с детьми воспитателям приходится иметь дело с неуверенными в своих возможностях детьми, которые, например, отказываются рисовать из-за страха потерпеть неудачу. Такие ситуации ставят педагога перед необходимостью практического применения педагогического приема авансирования личности ребенка. Применение обращений к детям типа «У тебя обязательно получится мишка, вот увидишь!» – способствует мобилизации активности ребенка, укреплению уверенности в собственных силах, создает атмосферу доверительных и уважительных отношений с детьми.

Формирование социально одобряемых поведенческих навыков у детей осуществляется педагогом через активное вовлечение каждого ребенка в тренинговые упражнения, под которыми мы понимаем систему методов, приемов, форм, позволяющих осуществлять коррекционно-развивающее воздействие в отношении детей, имеющих признаки агрессивности. Организация с детьми тренингов содействует формированию умения педагога устанавливать субъект-субъектные отношения с детьми, что вызывает у них желание принимать в них активное участие. Многолетний опыт апробации авторской программы «Уроки добра» показал, что на первых этапах организации занятий с детьми нелегко достичь данной цели. Повышенная импульсивность, враждебность отдельных детей, а их в экспериментальных группах оказалось в среднем 20 %, вызывают порой растерянность у педагогов. При проведении первых занятий, после тренинговых упражнений, внимание детей бывает сложно переключить на другой вид деятельности, наблюдалось проявление демонстративности поведения. Попадая в такие ситуации, педагогу необходимо правильно сделать выбор стиля взаимодействия с детьми. Наблюдения за поведением педагогов в аналогичных ситуациях позволили констатировать, что в случаях детского непослушания, проявления грубости, демонстративности, взрослые используют разные стили общения с детьми. Используя характеристику четырех стилей общения с детьми, представленную в исследовании В. Элиосоос [1], нами была составлена карта наблюдения, позволяющая определить характер взаимодействия взрослых с детьми [4].

Таблица 1

Карта наблюдения за стилем общения воспитателя с детьми

Стиль общения	Основные признаки	Частота проявления		Степень выраженности	
		часто	редко	заметно	нечетко
Демократический	Основные методы взаимодействия: убеждение, беседа, поддержка детской инициативы, поощрение интересов. Высокий оптимизм. Вера в ребенка.	+		+	-
Авторитарно-принимающий	Склонность к авторитаризму: жесткие оценки поведения детей. Воспитатели не отстраняются от детских проблем. Стремление помочь детям сочетается с открытым принятием их поведения. Высокий уровень эмпатии.				
Авторитарно-отчужденный	Подавление детской инициативы. Холодность, отгороженность в общении с детьми. Жестокость, использование наказаний без предварительного анализа конфликта.				
Либерально-попустительский	Взрослый не вмешивается в деятельность детей. Взрослый не принимает участия в их воспитании и обучении. Для общения характерна холодность и отгороженность.				

Условные обозначения: с помощью знака «+» фиксируется наличие перечисленных признаков каждого стиля общения. Кроме того, в карте наблюдатель отмечает степень выраженности характеристик стилей общения и частоту их проявления, что, на наш взгляд, помогает дополнить характеристику наблюдаемого взаимодействия с детьми. Необходимость определения основного стиля взаимодействия с детьми доказана нами на протяжении длительного наблюдения за работой практических работников, т. к. постоянное использование силовых методов воспитания в рамках авторитарно-отчужденного стиля общения способствует увеличению количества детей с агрессивными тенденциями. На силу взрослого дети уже в возрасте 5–7 лет отвечают в зависимости от индивидуальных особенностей протестом, формы которого далеко не всегда носят конструктивный характер. Наблюдения показали, что если в отношении уравновешенных детей с социализированными формами поведения в случае проявления ими гнева, недоброжелательности у воспитателей хватает терпения и самообладания, то в отношении детей, для которых раздражительность, злость являются привычной формой реагирования на различные раздражители, эти механизмы не срабатывают.

Педагогические работники с большим стажем работы зачастую сами не умеют контролировать свои эмоции. Результаты наблюдений и анкетирования показали, что в последнее время распространение получили отчужденно-принимаящий и либерально-попустительский стили общения. Наблюдения за поведением детей в рамках либерально-попустительского стиля общения подтверждают результаты исследований В. Элисеос о преобладании в этом случае открытой агрессии у высоко импульсивных детей и агрессии от тревоги у чувствительных, тревожных детей. Учитывая взаимосвязь стиля общения и степени проявления агрессии, в основу организации коррекционно-развивающих занятий «Уроки добра» был положен демократический стиль общения, сотрудничества с детьми.

Организация тренингов с детьми содействовала формированию заинтересованности в общении. Воспитатели обогащали свои знания об особенностях эмоционального развития детей, упражнялись в приемах формирования у детей конструктивных способов выражения отрицательных эмоций, реагирования на фрустрирующие ситуации. Для регуляции эмоционального компонента агрессивности в рамках «Уроков добра» апробирована серия тренингов с различной тематикой, например: поведенческий тренинг «Злость». В основе проблемной ситуации лежит игровой прием: «волшебник заколдовывает» одного из детей и превращает в «Злюку». Дети становятся в круг, в центре которого находится «Злюка». Все дети произносят слова: «Маленькая девочка жила-была. Маленькая девочка сердита была». Ребенок, выполняющий роль «Злюки», должен передать с помощью мимики и пантомимики соответствующее эмоциональное состояние (сдвинуть брови, надуть губы, размахивать руками). При повторении упражнения всем детям предлагается повторить движения и мимику «злого ребенка». По окончании упражнения детям предлагается ответить на ряд вопросов (рефлексия):

1. Что чувствовал злой ребенок?
2. Что ему хотелось сделать?
3. Как можно избавиться от злости, не причинив боли, вреда окружающим людям?

Выслушав мнения детей, взрослый предлагает надуть воздушный шарик злостью. По окончании игры с воздушным шариком необходимо выяснить у детей: «А что вы сейчас чувствуете?».

В ходе организации тренингов у студентов закреплялись знания о технологии проведения и умения их практической реализации. Содержание ряда тренингов связано с выражением отрицательных эмоций гнева, грусти. Здесь мы придерживались концепции американских психологов и психотерапевтов, что проявление негативных эмоций почти неизбежно предшествует выражению положительных эмоций. По мнению А. Лоулена, стремлению

к привязанности нельзя доверять, пока не выражены подавленные негативные чувства (К. Рудестам, А. Лоулен). В повседневной жизни детей приучают сдерживать их, а в процессе тренинга каждый ребенок получает возможность свободного выражения своего эмоционального состояния. Так, например, при обсуждении проблемы физической и душевной (эмоциональной) боли, большинство детей отметили, что душевную боль они испытывают, когда на них кричат взрослые, грозят наказать. Выявление наличия у детей подавленных негативных эмоций позволило наметить работу с родителями воспитанников [4].

В ходе реализации коррекционно-развивающей программы была также апробирована методика репетиции поведения, которая является одной из ведущих при организации поведенческих тренингов. В отношении детей 5–7 лет данная методика была несколько модифицирована и включала следующие структурные части:

- 1) определение поведенческой проблемы, которая нуждается в тренинге;
- 2) инструктаж и обучение детей исполнению сцены;
- 3) исполнение предложенной для обыгрывания сцены;
- 4) моделирование желательного поведения с помощью ролевой игры;
- 5) получение обратной информации о поведении детей в повседневной жизни с помощью беседы.

Например, детям предлагалось послушать узбекскую народную сказку «Упрямые козы». После слушания им предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Понравилось ли вам, как вели себя козы? Почему?
2. Почему они оказались в воде?
3. Что чувствовали козы, когда не могли разойтись на узкой доске?
4. Почему их назвали упрямыми?

В процессе подготовки детей к инсценированию сказки педагоги использовали такие приемы, как: инструктаж и подкрепление. С помощью инструктажа взрослый помогал детям в случае затруднения. Активное участие взрослого в процессе подготовки к инсценированию позволяло поддерживать обратную связь с детьми. Так, например, дети затруднились в выделении основной причины, из-за которой козы оказались в воде, поэтому с помощью подсказки взрослый давал детям толчок к поиску правильного решения проблемы. Далее следовал момент обучения детей исполнению сцены: детям предлагалось стать парами и изобразить «упрямых коз», не желающих уступить дорогу, с помощью мимики и пантомимики. Взрослый по ходу подсказывал, каким способом можно передать характер разыгрываемых героев: выразить недовольство на лице, нахмурить брови, наклонить голову вперед, после чего начать сердиться и пытаться толкнуть плечом друг друга.

Вторым важным моментом рассматриваемого тренинга являлось моделирование желательного поведения. Детям было предложено поиграть в игру «Сказка наоборот», в которой необходимо придумать новое название сказки («Вежливые козочки») и предложить способы разрешения конфликта. По ходу игры взрослый прибегал к инструктажу с помощью наводящих вопросов: «Как быть двум козочкам, повстречавшимся на узкой доске? Кто уступит? Какие слова должны произнести козочки? Какое выражение лица у вас должно быть при изображении упрямых козочек?».

Таким образом, участие педагога в подготовке и проведении коррекционно-развивающих занятий позволяло одновременно отрабатывать профессиональное умение грамотного применения приемов оказания педагогической помощи детям.

Для самооценки эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы с детьми могут быть использованы следующие критерии:

- 1) исчезновение в поведении детей агрессивных тенденций и появление доброжелательности;
- 2) преобладание в поведении положительных эмоций;

3) способность сдерживать нежелательные эмоции или применение приемлемых способов их выхода (не причиняя вред другим);

4) изменение характера детских рисунков (преобладание ярких, светлых красок, уверенный контур рисунка, выражение положительных эмоций через рисунок).

Дополнительную информацию о положительных результатах проводимой работы педагоги могут получить от родителей детей, с которыми должен поддерживаться тесный контакт.

Литература

1. Вагенас Э. Динамика агрессивности у дошкольников в условиях разных стилей воспитания: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1995. – 18 с.

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

3. Семенака С.И. Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет. – М.: АРКТИ, 2003.- 80с.

4. Семенака С.И. Формирование профессиональной готовности студентов к работе с агрессивными детьми: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 222 с.

УДК 373.2

*Светлана Ивановна Семенака
Наталья Васильевна Волкова
Юлия Владимировна Канищева*

ЭТИКЕТ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования
ФГ МАДОУ муниципального образования город Краснодар
«Детский сад общеразвивающего вида № 191»*

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы социально-коммуникативного развития средствами этикета; обозначена проблема использования этикета в качестве ведущего средства социально-коммуникативного развития дошкольников, приобщения к культуре.

Ключевые слова: дошкольники, социально-коммуникативное развитие, этикет, этикетное поведение.

Актуальность социально-коммуникативного развития дошкольников в современных условиях обусловлена особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдается дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, культуры взаимоотношений людей. Социально-коммуникативное развитие детей направлено на усвоение социокультурного опыта, необходимого для успешной адаптации, социализации в системе общественных отношений.

Проблема социально-коммуникативного развития современных дошкольников актуализирована в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, в котором

определена его основная цель: позитивная социализация, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Анализ требований ФГОС, научных публикаций по проблеме социально-коммуникативного развития детей позволил сделать вывод о том, что проблема приобщения к социальному миру была и остаётся одной из центральных в системе формирования личности ребёнка [8].

Сущностная характеристика социально-коммуникативного развития раскрыта в многочисленных научных работах Т.В. Волосовец, С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко, И.А. Липчанской, Н.В. Микляевой, И.В. Сушковой и др. [2; 3; 6; 7]. Раскрытию технологии реализации социально-коммуникативного развития дошкольников содействует осмысление уже имеющихся в психологической и педагогической науке концепций и моделей детского развития, в которых обозначены особенности становления социальных коммуникаций в дошкольном возрасте: А.В. Запорожца, Л.В. Коломийченко, М.И. Лисиной, Н.В. Микляевой и др. [1; 3; 5; 6].

Анализ сущности данного феномена показал, что к настоящему времени исследованы близкие по содержанию понятия: «социально-психологическая готовность детей к школе» (О.А. Добрина, 2003); «социальная компетентность» (Н.И. Белоцерковец, 2002), «коммуникативная компетентность» (Е.М. Алифанова, 2001). Большое внимание уделяется исследованию возрастных особенностей коммуникативной сферы детей в контексте их социализации с учетом выстраивания межличностных взаимоотношений со сверстниками, а также со взрослыми (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.). Учеными раскрыты факторы и условия развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками. К числу важнейших факторов успешного психического развития ребенка с первых дней его жизни относится организованное общение и личностное отношение к нему взрослого в форме коммуникативной деятельности [5].

Для оценки социально-коммуникативного развития дошкольника считаем актуальными параметры оценки характера общения, представленные в концепции М.И. Лисиной:

- 1) время возникновения в онтогенезе;
- 2) основное содержание потребности в общении;
- 3) главные мотивы, побуждающие ребенка к общению со взрослым;
- 4) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы осуществляется коммуникация ребенка со взрослым [5].

Согласно концепции А.В. Запорожца, ведущим фактором полноценного развития ребенка является социальная среда и общение со взрослым. Ученым большое внимание уделено роли общения взрослого с ребенком, в процессе которого должно происходить формирование моральных и нравственных чувств с учетом собственного социального опыта ребенка, который усваивается в результате активной деятельности на протяжении всего дошкольного детства. В ходе взаимодействия со взрослым, включаясь в разнообразные виды деятельности, ребенок начинает усваивать нормы и правила поведения в отношениях с другими людьми, что формирует его культуру поведения [1].

Ученые находятся в поиске определения основных механизмов и технологий социально-коммуникативного развития детей. Так, например, Л.В. Коломийченко выделяет такие механизмы социально-коммуникативного развития, как: социальная ориентация, рефлексорная регуляция, подражание, эмоциональная идентификация, нормативная и индуктивная регуляция, социальный опыт, культуротворчество, контроль, оценка, рефлексия [3]. Технология социально-коммуникативного развития средствами социального и эмоционального интеллекта разработана Н.В. Микляевой, С.И. Семенака и представлена в авторской программе [6].

Анализ литературы позволил выделить среди разнообразных средств социально-коммуникативного развития детей этикет, так как познание социальных отношений в

дошкольном возрасте связано с усвоением правил поведения, регулирующих человеческие взаимоотношения. Этикет (французское *etiquette* – ярлык, этикетка) представляет собой совокупность правил поведения (порядок), касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда) [4]. Соблюдать этикет – значит соблюдать правила поведения, способствующие созданию наилучших условий для общения людей разного происхождения, национальной принадлежности, социального положения, образования, различных взглядов, убеждений, интересов. В поведении раскрывается сущность личности, особенности ее темперамента и характера, взгляды, убеждения, потребности, привычки и желания.

Этикет выступает в качестве средства гуманизации взаимоотношений дошкольников с окружающими людьми и проявлению доброжелательности в общении, как со сверстниками, так и взрослыми. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для овладения основными средствами этикета, благодаря чему ребенок становится субъектом отношений и поведения. Происходит формирование общей культуры личности, интериоризация культурных ценностей воспитанниками и формирование опыта культуротворчества. Ученые отмечают, что отсутствие культуры взаимодействия между людьми приводит к негативным последствиям нравственного и практического характера, препятствует взаимопониманию, истощает нервную систему, ухудшает самочувствие. Культура поведения характеризует совокупность форм и способов поведения человека, в которых находят отражение нравственные и эстетические нормы, принятые в обществе.

Этикет в обществе выполняет разнообразные функции: этическую, регулятивную, коммуникативную, опознавательную, идентификационную, эстетическую и воспитательную. Этикет во взаимодействии и поведении людей выполняет дисциплинирующую и регулирующую роль. Овладение этикетом является проявлением нравственного развития личности, способности устанавливать положительный контакт, вести бесконфликтное общение. Знания правил этикета необходимы всем людям, поэтому обучение детей правилам и нормам поведения, принятым в обществе, является одной из важных задач в системе дошкольного образования.

Развитие этикета определяется как процесс овладения нормами и правилами поведения в различных ситуациях общения, выражающееся в расширении круга правил этикета в соответствии с разнообразными жизненными ситуациями.

В настоящее время по современному этикету издано большое количество литературы, в которой описываются правила хорошего тона и поведения в самых разнообразных сферах жизнедеятельности человека (быт, отдых, деловая сфера, отношения между мужчиной и женщиной, международные отношения, правила переписки и т. д.). Эта литература сегодня является востребованной, так как помогает людям в выстраивании социального взаимодействия, в исполнении разнообразных социальных ролей, делает жизнь красивее и комфортнее. Усвоение правил поведения в обществе позволяет личности быть привлекательным для окружающих, располагать их на общение с собой, понимать их и видеть их достоинства.

Правила поведения для детей и методика ознакомления с этикетом раскрыта в работах И.Н. Курочкиной. И.Н. Курочкина, являясь исследователем вопросов ознакомления детей дошкольного и младшего школьного возраста с этикетом, рассматривает его как «свод правил поведения, принятых в той или иной социокультурной группе, установленный в обществе порядок поведения, включающий в себя совокупность правил, регулирующих внешнее выражение взаимоотношений людей, проявляемое в обхождении, обращениях и приветствиях, поведении в общественных местах, манерах и внешнем облике человека» [4].

Анализ литературы и передового педагогического опыта позволил изучить наиболее эффективные методы и приемы ознакомления с этикетом дошкольников. Учитывая ведущий вид деятельности дошкольников, предпочтение отдают созданию игровых ситуаций в группе. Игра занимает особое место в жизни дошкольников: способствует естественному включению детей в мир человеческих отношений и ценностей, обеспечивает условия для овладения навыками совместной деятельности. В процессе игровой деятельности дети легче усваивают нравственные, этические понятия, приобретают опыт соблюдения усвоенных представлений в общении. В игровой ситуации дети активно используют знания о правилах поведения в совместной деятельности и усваивают их. Понимание смысла этикетных норм помогает ребенку сознательно управлять своим поведением, возникающими эмоциями и самостоятельно управлять ими в разных жизненных ситуациях. В условиях игровых отношений дошкольники легче осваивают нормативное поведение, чем в реальных отношениях. В игре дети упражняются в различных способах выстраивания отношений с окружающими и тем самым приобретают опыт для реального поведения в разных ситуациях социального взаимодействия.

Эффективным методом формирования этикетного поведения является анализ и проигрывание проблемных ситуаций с детьми. Решение жизненных ситуаций мотивирует ребенка на конкретные дела и поступки и является способом формирования социально-одобряемого поведения, приобретения детьми позитивного опыта нравственного поведения. В ситуации морального выбора развивается способность к анализу и обобщению нравственных представлений, чувств. Решая определенную проблему ребенок (в ситуации морального выбора) ориентируется на имеющиеся у него нравственные знания, собственные чувства и моделирует различные варианты поступков, поведения с учетом усвоенных норм и правил поведения. Анализ и проигрывание проблемных ситуаций дает детям возможность апробировать различные способы поведения, ориентируясь на определенные социальные нормы. Происходит выбор наиболее оптимальной модели поведения для себя, которая в дальнейшем, опираясь на устойчивость ценностных ориентиров, переходит в стратегию поведения.

Закреплению знаний этикета, формированию культуры поведения у дошкольников способствуют и русские народные сказки, которые всегда включают в себя аспект, связанный с нравственным поступком героев, их поведением. В сказках для детей раскрываются такие понятия как добро, взаимопомощь, поддержка, любовь. Помочь детям понять и оценить поступки людей взрослый может и с помощью чтения литературных произведений, в которых раскрывается сущность нравственных понятий о дружбе, товариществе. Анализ прочитанного способствует усвоению детьми нравственных представлений. Использование чтения в социально-коммуникативном развитии обусловлено воздействием на чувственное восприятие, благодаря чему более прочно усваивается информация об этикете и стимулируется процесс преобразования поведения ребенка.

Таким образом, реализация социально-коммуникативного развития с помощью этикета содействует формированию нравственных чувств, представлений и мотивов поведения, ценностных ориентаций, развитию способности согласовывать собственное поведение с поведением других людей в соответствии с установленными в обществе нормами и правилами поведения.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Наука, 1986. 312 с.
2. Козлова С.А. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: современный аспект // Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей. ФГОС ДО / авт.-сост. Т.В. Волосовец, О.А. Зыкова.- М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015 С. 11-16.

3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
4. Курочкина И. Н. Этикет. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учеб. пособие для СПО / И. Н. Курочкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016 – 122 с.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А. Г. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2011. – 384 с.
6. Микляева Н.В., Семенака С.И. Уроки добра: Комплексная программа социально-коммуникативного развития средствами эмоционального и социального интеллекта. – М.: АРКТИ, 2016.-208с.
7. Сушкова И.В. Использование ситуаций в работе по социально-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста / И.В. Сушкова, Е.Н. Савкина // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 4 (70). – С. 4-28
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Официальный сайт компании «Консультант Плюс»] [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?Frame=1 129503 (дата обращения: 25.12.2016).

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 159.922.7

*Ирина Александровна Твелова
Дарья Михайловна Бабенко*

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностных отношений в подростковом возрасте. Раскрываются особенности развития подростка в этом возрасте, рассмотрено качественное изменение общественного положения подростков в классе, школе, общественных организациях.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, общение, потребность в самоутверждении, потребность в самоуважении, самооценка, социальная ситуация развития, Я-концепция.

Наиболее интересными исследователями в области психологии возраста вообще и подросткового возраста, в частности, до сих пор остаются классики отечественной психологии Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин, Л.И. Божович, Л.И. Обухова. В зарубежной психологии к изучению подросткового возраста обращались многие психологи З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, А. Фрейд.

Подростковый возраст называют периодом «бури и натиска» – это крайне сложное время, время бурных перемен во всех сферах жизни. Разные люди, в силу индивидуальных различных особенностей, переживают этот период по-разному: для кого-то он проходит относительно спокойно, другие же ощущают, что «почва уходит из-под ног».

По мнению Д.Б. Эльконина, особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в различных симптомах: 1) возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, т. к. главное для ребенка происходит теперь вне школы; 2) детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять); 3) ребенок начинает вести дневник. Все перечисленное «свидетельствует об обращении подростка к самому себе, осознании им своего «я». Это осознание осуществляется и в самооценки, и в отношениях со сверстниками и взрослыми» [2].

Несмотря на то, что подросток еще не включается в активную производительную деятельность, он реально вступает в значительно расширяющиеся общественные отношения, новые формы взаимосвязей, общения, пытается осознать их характер, самоопределиваться. Если в семье это и не всегда заметно, то в школе отчетливо выступает качественное изменение общественного положения подростков по сравнению с младшими школьниками, усложняются и расширяются связи, которые складываются у подростков с товарищами в классе, школе, общественных организациях. Он все активнее живет многогранной и содержательной жизнью коллектива. Резко увеличивается число и объем его общественных обязанностей.

Однако изменение места занимаемого подростком в системе общественных отношений, само по себе еще не определяет формирования его личности, а характеризует лишь уже достигнутую ранее ступень. Развитие психики, формирование личности ребенка определяются только развитием деятельности, создающей новую структуру отношений. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, подростковый возраст – это «возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, энтузиазма, инициативности, стремление к героическим делам, опасности, риску» [5, с. 7].

Рассматривая особенности развития в подростковом возрасте, А.П. Краковский указывает на то, что для младшего подростка главное – это потребность в самоутверждении, а для старшего – в самоуважении. Именно у старших подростков (13–14 лет), появляется желание себя уважать, приглядеться к себе, увидеть свое «Я», дать ему оценку. Р.С. Немов также указывает на данную особенность подросткового возраста, считая, что «отрочество – как иногда называют подростковый возраст – это время становления подлинной индивидуальности в учении и труде... Подростковый возраст – это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа «Я», когда формируется система личностных ценностей, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку» [1].

Поскольку самооценка является социально обусловленным психическим образованием, претерпевающим в своем развитии определенную динамику, основными условиями ее развития являются общение с окружающими и собственная деятельность ребенка. Формирование самооценки связано с изменением социальной ситуации развития ребенка: с появлением новых требований к нему со стороны окружающих, с расширением самостоятельности и появлением нового видения себя. Та часть личности человека, которая им осознается, называется «Я». Таким образом, Я – концепцию можно определить как «сознательное когнитивное восприятие и оценка индивидом самого себя», то есть мысли и мнения о себе.

Самооценка и связанные с ней оценочные способности формируются и развиваются в течение всей жизни. Чем больше опыта общения у человека с другими, тем больше информации о самом себе как личности он получает, тем чаще ему на практике приходится соотносить свои суждения о самом себе с мнениями других людей и тем быстрее и активнее развивается у него способность правильно воспринимать и оценивать свое поведение, поступки, а также личностные качества других людей. Дефицит общения порождает недоразвитие оценочных способностей и, как следствие, существенные отклонения в характеристике самооценки.

В процессе развития личности подростка меняется иерархия мотивов. Подросток переживает борьбу мотивов, принимает решение, затем отказывается от него во имя более высокого мотива. То, какие именно мотивы оказываются ведущими в системе, отчетливо характеризуют личность подростка.

Развитие личности тесно связано с процессом общения. Особенностью подростков является ярко выраженная потребность в общении, в ходе которого они полнее познают себя. Некоторые психологи даже считают, что общение подростков – это особая, специфическая сфера деятельности, с помощью которой происходит реализация чувства взрослости и усвоение моральных норм общения. Не случайно ведущая деятельность в подростковом возрасте – общение в различных формах.

А.В. Мудрик выделил основные характеристики общения в старшем подростковом возрасте. Во-первых, оно является каналом информации. Во-вторых, это вид деятельности, который оказывает значительное влияние на развитие личности подростков и способствует реализации потребности в самоутверждении, самоопределении, обуславливает

формирование жизненной позиции. В-третьих, это вид эмоционального контакта, способствующего развитию эмоциональной стороны личности, становлению самосознания, особенно таких его элементов, как образ «Я», самоуважение, самооценка. Наличие коммуникативных умений и навыков необходимо для успешного протекания процесса становления и развития личности и успешной социализации на всем протяжении жизненного пути. Умение подростков общаться с окружающими, выражать себя, утверждаться – это одно из условий их эмоционального благополучия в группе [1].

В отрочестве продолжается раздельное, относительно независимое развитие взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Взаимоотношение со сверстниками разделяются на товарищеские и дружеские, а отношения со взрослыми на личные и деловые.

Несмотря на то, что у подростков существует потребность быть принятым, быть в хороших отношениях и со сверстниками, и взрослыми, однако большая часть времени, затрачиваемого на межличностное общение, в отрочестве приходится на общение со сверстниками.

В подростковом возрасте формируется ориентация в своих вкусах, образцах, ценностях на референтную группу. В этот период подросток внимательно присматривается к себе, но ориентируется при этом на других.

Повышенный интерес к общению со сверстниками, их ориентация на выработку групповых норм и ценностей, по мнению Р. Бернса, является одной из главных особенностей подросткового возраста, несмотря на то, что мотивация отношений со сверстниками в подростковом возрасте постепенно изменяется. Авторы пришли к выводу, что основным мотивом общения в младшем подростковом возрасте является стремление быть в среде сверстников; у подростков средней группы – занять свое место в коллективе; а у старших – стремление к независимости и признанию ценности своей личности.

Хотя на всем промежутке возрастного периода подросток рассматривает себя как основное условие решения всех задач, тем не менее, вступая в интимно-личностные отношения, он одновременно ориентируется на товарищей. При этом усиливается конформизм по отношению к референтной подростковой группе.

В целом, подростковые группы удовлетворяют в первую очередь потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении. Свободное общение – это не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовываются интимные, личностные, индивидуализированные отношения.

Согласно выводам исследователей, в результате общения со сверстниками возникают и развиваются отношения товарищества и дружбы (И.А. Аржанова, В.П. Залогина, Т.А. Маркова). У девочек потребность в дружеских отношениях возникает на полтора-два года раньше, чем у мальчиков, и особенно заметные межполовые различия наблюдаются в самом конце подросткового или в начале юношеского возраста в стремлении дружить с человеком противоположного пола. Девочки, как правило, более эмоциональны, придают гораздо большее значение межличностным взаимоотношениям в одном и том же возрасте, чем мальчики.

Как показали исследования Т.Н. Бабаевой, А.А. Бодалева, И.П. Иванова, Н.С. Дежниковой, А.В. Киричук, Л.И. Новиковой, А.В. Петровского, Е.Э. Шишловой, в коллективе сверстников постигаются основы общечеловеческих ценностей, таких как взаимопомощь, моральная поддержка, заботливость, сопереживание, он является важным источником накопления положительного опыта нравственного поведения, средством всесторонне и гармонически развитой личности.

В ходе общения происходит резкое расширение объема и глубины восприятия другого человека, способности, интеллект, воля, жизненные планы упоминаются у подростка чаще, чем у детей 11 лет.

Потребность в общении у подростка реализуется параллельно и неразрывно с потребностью в самоутверждении. Последняя, как известно, в свою очередь включает в себя стремление реализовать свои потенциальные возможности и склонности, найти одобрение в глазах окружающих, завоевать авторитет среди сверстников. Компания сверстников является такой средой, где подросток в сообществе себе подобных, близких по возрасту, по уровню развития и по другим качествам людей, может себя утвердить (Ш.А. Амонашвили, О.С. Богданова, Р.С. Буре, М.Д. Виноградова, И.П. Иванов, С.А. Козлова, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, А.Г. Ковалев и др.).

Отношение к значимому и референтному сверстнику приобретает у подростков свойства паритетности, т. е. равенства прав и обязанностей членов группы. В условиях референтного общения каждый член референтной группы ожидает обнаружить себя в глазах других как равного среди равных. Он предполагает возможность реализовывать себя, проявлять свои способности.

В процессе групповой деятельности со сверстниками эффективно отрабатывается самооценка подростка. Если ребенок со своими индивидуальными интересами является объектом внимания со стороны ровесников, если создаются условия для приобщения товарищей к миру интересующих его ценностей, группа сверстников играет положительную роль в развитии этих интересов.

Таким образом, в основе развития подростковых групп и личности каждого подростка лежит референтное общение, поскольку именно в процессе референтного общения осуществляется удовлетворение специфических коммуникативных потребностей подростка, и решаются базовые проблемы развития его личности.

Однако, несмотря на то, что подросток стремится к общению, но чувство собственной уникальности и боязнь быть непонятым и осмеянным, равно как ощущение «обидной» нереализованности собственных потенций, часто делает его плохим партнером по диалогу. Волнующее открытие собственного внутреннего мира детерминирует в редуцирование диалога его самосознания к монологу. Другие люди начинают восприниматься не только как оценщики и образцы, но как потенциальные участники этого внутреннего диалога. Поиск близости – в любви, в дружбе, – это и есть поиск партнера по диалогу, перед которым не страшно обнажить свои сомнения. Этой необходимости и возможности внутреннего диалога, аутокоммуникации должна соответствовать и внутренняя структура самосознания, равно как и структура его продукта – образа «Я».

Стремясь к самоутверждению и самореализации в коллективе через те или иные социальные функции, подросток развивает свои склонности и задатки к способностям, если эти функции связаны с благоприятной для их развития деятельностью. В выборе действий он ориентируется на сложившиеся у него представления о своих возможностях, с одной стороны, и на отношение к нему коллектива – с другой. Реакция сверстников на попытки его самоутверждения вносит коррективы в процесс самосознания личности, в характер самооценки. Такая взаимозависимость дает положительные результаты в тех случаях, когда в группе складывается доброжелательная обстановка по отношению к каждому подростку, когда индивидуальные особенности подростков становятся элементами общей системы нравственных ценностей коллектива.

Придавая сексуальным переживания подростка чрезвычайно большое значение, Э. Шпрангера считает, что именно этим переживания вносят диссонанс в развитие данного возраста, делая его возрастом бурь, переворотов, серьезных конфликтов. Э. Шпрангер отмечает у подростков очень резкие перепады настроения: от веселости до депрессии, от доброты до грубости и жестокости [3].

В силу обозначенных обстоятельств общение со сверстниками не исключают возникновения конфликтов. Как показывают исследования психологов, основными причинами возникновения межличностных конфликтов между подростками являются:

- разочарование в дружбе и верности;
- разочарование в искренности отношений (если дружба используется в корыстных целях);
- подчеркивание своего превосходства (воспринимаемое подростками-сверстниками как ущемление самолюбия).

В целом, если потребности участников межличностных отношений в подростковом возрасте не получают удовлетворения, то на смену эмоционально насыщенным, позитивным взаимоотношениям приходят конфликты. Подростки могут ошибаться в своем выборе; поведение приятелей, вместо того чтобы отвечать их запросам, может стать причиной досады, гнева, повышенной агрессии.

В подростковом возрасте отчетливо выступает связь общения с системой представлений подростка о самом себе. Рефлексивно-перцептивные акты служат важнейшим регулятором взаимоотношений между учащимися. От того, в какой степени адекватным будет представление подростка о своем положении в классе и отношении к себе одноклассников зависит его эмоциональное благополучие.

Итак, подростковый возраст выступает важнейшей вехой жизненного развития человека. В этот период происходят значительные изменения в его физиологическом, психическом и социальном состоянии. Важнейшим аспектом изменений является изменение его системы межличностных отношений.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: Психология образования. – М., 2009.
2. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров (ФГОС ВПО 3-го поколения). – М.: Юрайт, 2013.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999. – С.106-121.
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК 378.016:33

*Роберт Амбарцумович Галустов
Кристина Карленовна Айриян*

СОСТОЯНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

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

Аннотация. Представлены результаты анализа состояния экономического образования в вузах страны; выявлены и охарактеризованы типичные ошибки и проблемы в его организации. Охарактеризованы два основных подхода к осуществлению экономического образования: традиционный, включающий в себя традиционалистский и рационалистический подходы, и гуманистический (личностно-ориентированный). Показаны перспективы применения и преимущества личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: образовательный процесс, экономическое образование, личностно-ориентированное образование, экстенсивные методы обучения, подход к организации обучения.

Для определения путей и средств развития профессионального мышления мы провели анализ процесса подготовки экономических кадров в гуманитарных вузах, выявили недостатки, не способствующие развитию профессионального мышления у будущих экономистов. И на основе анализа подходов к организации образовательного процесса в вузе показали, что современным требованиям подготовки экономиста наиболее соответствует личностно-ориентированный подход.

Необходимость нового подхода к организации образовательного процесса в вузе определяется целым рядом причин. Одной из важнейших из них выступает востребованность нового профессионального мышления, адекватного новым экономическим условиям. В доперестроечный период в России существовала достаточно эффективная система подготовки специалистов высшей квалификации в области точных и естественных наук, характеризовавшаяся глубиной и научной, и практической составляющих. В вузах же экономического профиля образование нередко носило сугубо прагматический характер, было направлено на подготовку специалистов весьма узкого профиля, причем начиная с первых курсов. Не получая широкой фундаментальной экономической подготовки, выпускники вузов могли работать только по выбранной ими специальности, т. к. не имели потенциальной возможности переквалифицироваться и сменить род деятельности. Все это было обусловлено функционированием плановой системы хозяйствования, которая распространялась и на образование.

Сложившаяся система экономического образования соответствовала обслуживанию интересов командно-административной системы, в которой преобладало ведомственно-отраслевое мышление. Данная система экономического образования накладывалась на общую экономическую культуру населения, воспитывала потребительскую и распределительную

нацеленности, для которых характерна подверженность влиянию политического и идеологического воздействия, преобладание таких ценностей, как стабильность, единообразие, и неразвитость таких, как риск, предприимчивость, достаток.

Выше уже было отмечено, что в настоящее время в России происходит реализация курса на новое качество социально-экономического развития, который предполагает осуществление глубоких сдвигов, кардинальных изменений в решающей сфере человеческой деятельности – экономике. Суть изменений состоит в проведении радикальных экономических реформ, обеспечивающих развитие рыночных отношений в стране. Однако начатый процесс перехода к рынку сдерживается из-за неподготовленности экономистов, имеющих непосредственное влияние на проведение экономических реформ в стране.

Обращаясь к характеристике образовательной ситуации сегодняшнего дня, отметим, что анализ процесса подготовки экономических кадров в вузе показывает, что существующая в нашей стране система высшего экономического образования не в полной мере отвечает требованиям современной экономики России.

Прежде всего, практика подготовки студентов экономических факультетов свидетельствует, что в образовательном процессе вуза по-прежнему доминирует функциональный подход, связанный с формированием системы знаний или умений по тому или иному учебному предмету. Данный подход в организации образовательного процесса вуза полностью отвечал требованиям плановой экономики, но не соответствует запросам рыночной.

Анализ учебных программ и содержания экономических дисциплин, преподаваемых студентам экономических факультетов, показал:

- неадекватность содержания отдельных дисциплин современному этапу преобразований в контексте поиска «российского пути» развития экономики;
- отсутствие в учебном процессе единой системы экономических понятий и категорий. По различным предметам студентам предлагают зачастую не просто неодинаковые, а полностью противоречивые и несовместимые определения, вследствие чего у будущих экономистов отсутствует строгая система знаний по экономике, затруднено развитие системности мышления.

Рассмотрев традиционные организационные условия образовательного процесса, характерные для экономических вузов России, мы зафиксировали:

- существование организационных и содержательно-целевых проблем в постановке ознакомительной, учебной и преддипломной практик;
- оторванность тематики курсовых и дипломных работ от современного этапа преобразований экономики;
- ориентацию на жесткое ролевое взаимодействие преподавателей со студентами, когда каждому участнику педагогического процесса предписываются определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ педагогической деятельности;
- отсутствие всеобъемлющей, непрерывной в течение семестра системы контроля усвоения знаний студентами, которая не просто заставляла бы их «зарабатывать» оценку по частям (письменные ответы на контрольные вопросы, рефераты, письменный анализ конкретных ситуаций и т. п.), а завершалась бы основательным собеседованием на выявление взаимосвязанности знаний и творческих способностей, творческого мышления;
- слабую мотивацию учения и профессионально-ориентированной деятельности;
- отсутствие учета индивидуальных и типологических особенностей студентов при построении образовательного процесса;
- признание доминанты моносубъектности в педагогической деятельности, при которой студент выступает как объект воздействия.

Изучение дидактической стороны образовательного процесса в вузе позволило выявить следующие ее недостатки.

Учебный процесс в основном осуществляется экстенсивными методами. В образовательном процессе преобладают традиционные организационные массовые и групповые формы и методы профессионального обучения, ориентированные на студента среднего уровня развития в ущерб развитию его творческой индивидуальности. Преподаватели имеют приверженность технологии обучения, самой массовой на сегодняшний день в России: книга, мел, доска, конспект. Непризнание роли компьютеров при сопровождении лекционных курсов и практических занятий. Существующая жесткая структура обучения на экономическом факультете отвечает интересам массовой подготовки экономиста, которая не позволяет индивидуализировать учебный процесс и способствовать развитию профессионального мышления. По-прежнему в качестве эффективного стиля управления учебно-познавательной деятельностью студентов признается императивный, прямой и оперативный стиль, для которого характерны монологизированное воздействие и пресечение инициативы. При этом весьма условна степень самостоятельности, свободы и ответственности студента в образовательном процессе.

Анализ результатов теоретического исследования показывает, что профессиональное мышление у будущего экономиста в определенной степени зависит от специфики организации образовательного процесса вуза, направленности воздействия системы дидактических средств и проявляется в уровне развития профессионального мышления.

Рассматривая содержание профессионального мышления экономиста, мы пришли к выводу, что ценностно-мотивационная сфера определяет потенциальные возможности личности, выступая как активный стимул развития профессионального мышления. Из этого следует, что для развития у студентов – будущих экономистов профессионального мышления необходимо создать условия для формирования ценностно-мотивационной сферы личности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

Анализ литературы по современной отечественной педагогике позволил выделить ряд подходов к организации образовательного процесса, каждый из которых рассматривает личностное образование с разных позиций. Эти позиции не противоречат друг другу, а фиксируют акценты на разных сторонах этого процесса.

В зависимости от понимания назначения образования (с какой целью воспитывать и обучать) подходы можно разделить на традиционалистские, рационалистические, гуманистические. Сравнительную характеристику подходов можно найти в работах Б. Битинаса, В.Я. Пилиповского, И.А. Колесниковой, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, Н.И. Алексева, И.С. Якиманской, В.В. Серикова.

Исследователь В.Я. Пилиповский следующим образом характеризует названные подходы. Традиционалистский подход основан на консервативной роли школы, цель которой – передать молодому поколению квинтэссенцию культурного наследия человеческой цивилизации: знания, умения, навыки, идеалы, ценности, способы производственной деятельности – все то, что способствует как индивидуальному развитию человека, так и сохранению порядка в социуме. При таком подходе человек ценен не сам по себе, а лишь как носитель определенных знаний, как образец определенного поведения.

Рационалистический подход в центр ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения различных знаний учениками, способы умственных действий. Цель такого обучения – сформировать у студентов адаптивный поведенческий репертуар, соответствующий нормам и стандартам западной культуры. Этот подход определяет цели обучения диагностично и однозначно: это перечень умений и навыков, которые можно измерить. Основными формами и методами такого обучения являются научение, тренинг, тестовый контроль, коррекция.

И первый, и второй подходы при всех своих достоинствах не ставят обучаемого в центр учебного процесса, не считают его субъектом собственной жизни.

Гуманистический подход ориентирован на развитие внешнего мира студента, на межличностное общение, диалог, на помощь ему в личностном росте. Содержание обучения и воспитания в этом случае рассматривается как средство развития личности, а не как цель.

Гуманистическая концепция образования на современном этапе нашла свое наиболее полное отражение в личностно-ориентированном образовании. В центре внимания личностно-ориентированного (гуманистического) обучения стоит уникальная целостная личность, которая стремится к самоактуализации, открыта для нового опыта, умеет делать выбор в различных жизненных ситуациях и несет за этот выбор полную и осознанную ответственность. Содержание обучения и воспитания в этом случае рассматривается как средство развития личности, а не как цель.

Гуманизация образования предполагает реально функционирующую систему подготовки специалиста, обеспечивающую единство непрерывного, общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития его личности с учетом общественных потребностей и личностных запросов. Согласно изложенной гипотезе для развития профессионализма студенту необходимо не просто приобрести знания, умения, навыки, освоить сложившиеся способы человеческой деятельности, но и овладеть творческим подходом к ее осуществлению, развить устойчивые познавательные интересы и мотивы учения, потребность в постоянном самообразовании. Таким образом, на первый план выдвигаются задачи развития профессионального мышления студентов.

Прежде всего, необходимо отметить, что гуманистический подход в организации образовательного процесса предполагает такую технологическую стратегию в профессиональной подготовке специалиста, которая позволила бы поставить студента в центр образовательного процесса, сменить его объектную позицию на субъектную. Другими словами, будущий экономист в целостном образовательном процессе вуза должен рассматриваться как субъект деятельности, активный ее участник, субъект развития. При этом совершенно естественно происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону процесса диалога, общения и самовыражения. Человек рассматривается как сложная саморазвивающаяся система, признается уникальность и неповторимость каждой личности и траектории ее развития, ее самоценность. В этой ситуации, отмечает Е.Н. Шиянов, «если он подвергается внешнему воздействию, оказывающему определенное влияние на него, то тем не менее он развивается сам, а внешнее воздействие дает развивающий эффект лишь в том случае, когда оно перестает быть только внешним условием и студент его внутренне воспринял как органичную часть своей жизненной динамики».

Субъект, как доказано психологами, не может развиваться без деятельности, которая выступает в качестве важнейшей формы его активности, одним из ведущих способов его существования, средством самореализации и самоопределения. Следовательно, одной из задач обучения студентов вуза в рамках гуманистической модели выступает задача развития культуры самоопределения, самореализации своих сил и способностей и подготовки будущих специалистов к решению аналогичной задачи в последующей профессиональной деятельности. При этом центральным моментом в самоопределении специалиста является выработка позиции, которая проявляется в мотивационном отношении к экономической деятельности.

Можно утверждать, что в современном образовании четко обозначены два основных подхода – традиционный, включающий в себя традиционалистский и рационалистический подходы и гуманистический (личностно-ориентированный). Сравнительный анализ обоих

подходов показывает, что личностно-ориентированный образовательный процесс в вузе ориентирован на индивидуальные возможности студента, его жизненные и профессиональные потенции, способности, их актуализацию, а это, как мы полагаем, способствует формированию ценностно-мотивационной сферы личности студента, детерминирующей развитие профессионального мышления.

Литература

1. Айнабек К. С. Мотивация творческого труда и пути совершенствования научно-образовательной деятельности // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 32-38.
2. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом. Учебник – М., 2006. – 560 с.
3. Диагностика мотивационно-ценностной сферы в профессиональном самоопределении: Психологический практикум ШГПИ. \ Автор-составитель: канд. психол. наук Ю.Е. Иванова, Шадринск, 2003. 60 с.
4. Друкер П. Эффективный руководитель. – М., 2007. – 224 с.
5. Егоршин А.П. Управление персоналом. – М., 2005. – 720 с.
6. Мельникова Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Нар. образование . – 2000 . – № 8 .- С. 75-85.
7. Мотивация трудовой деятельности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальности "Управление персоналом". – М., 2011. – 393 с.

УДК 004.9:37.016:34

Наталья Николаевна Понарина

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра философии, права и социально-гуманитарных наук

Аннотация. В статье рассматриваются внедрение в различные сферы деятельности человека инноваций, что направляет участников образовательного процесса на новое развитие, совершенствование своих компетенций, знаний, умений, овладение новыми видами деятельности в смежных сферах образования. Современной системе образования необходимо обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, которая ориентирована на потребности как педагога, так и обучающегося, рост производительности, новые типы трудовых ресурсов. Цифровая среда требует от педагогов другого восприятия методики обучения, совершенно инновационных форм, подходов, систем и работы с обучающимися. Педагог становится для него проводником по цифровому миру, обладая цифровой грамотностью, способностью применять цифровые технологии, включая коммуникацию, обмен информацией, поиск.

Ключевые слова: образование; информатизация образования; информационная образовательная среда; информационная культура; информационно-коммуникационные технологии; цифровые технологии.

В современном мире непрерывно происходят изменения. Инновации внедряются в различные области жизнедеятельности человека, это ориентирует людей на непрерывное развитие, усовершенствование своих компетенций, знаний, умений, овладение новыми видами деятельности в педагогической деятельности, в частности методики преподавания

правовых дисциплин. От преподавателя требуется творчество, готовность к сотрудничеству с коллегами для поиска новых решений, и особенно важно – умение критически оценивать полученную информацию и предмет достоверности, и с точки зрения ее логического построения в текущую задачу [1].

На современном этапе развития общества заменились требования к умениям обучающихся, им необходимо не только читать, писать и считать, но и уметь плодотворно сотрудничать, организовывать ресурсы данных, оценивать, собирать и эффективно использовать информацию. Здесь мы говорим о необходимости развития, как у современного преподавателя, так и у современного студента, информационной культуры, которая является и элементом культуры общечеловеческой, и обязательным условием комфортного сосуществования в социуме, а ее формирование есть одной из важных задач всей системы образования.

Для ее решения требуется адаптация к изменяющимся требованиям и условиям в системе образования. Информатизация образования представляет собой комплекс мер по преобразованию педагогических процессов, в частности методики обучения, на основе внедрения, как в обучение, так и воспитание информационных систем, технологий, и иных продуктов. Информатизация образования в широком смысле является комплексом социально-педагогических преобразований, которые связаны с концентрацией информационной, технологиями и средствами продукцией всех образовательных систем; а в узком – это внедрение в различные учреждения и организации системы образования педагогических технологий и информационных продуктов [2].

Образовательные учреждения и организации всех уровней системы образования оснащены компьютерной техникой, педагоги периодически, в плановом режиме проходят подготовку и переподготовку по использованию информационных технологий в учебном процессе. Основными направлениями применения информационных технологий в образовании являются: разработка педагогических программных средств различного назначения; разработка web-сайтов учебного назначения; разработка методических и дидактических материалов; управление реальными объектами; организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями; осуществление целенаправленного поиска информации [3].

В 2016 году стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который реализуется в срок с 25.10.2016 г. по 01.02.2021 г. В рамках этого проекта предполагается «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте».

Современный мир перешел на очередной уровень развития новых технологий. Первым было создание парового двигателя; вторым – электрификация; третьим – информатизация; четвертым – цифровизация, т. е. эра больших данных и основанных на них технологий. Цифровые технологии, с одной стороны, способствуют дальнейшему повышению объемов и эффективности производства, с другой – позволяют реализовывать индивидуальный подход в различных сферах. Так, используя 3D-печать можно изготавливать сложные устройства в единичных экземплярах, что было невозможно при традиционном производстве [4].

В образовании цифровизация направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения, т. н. lifelong learning – обучение в течении все жизни, а также его индивидуали-

зации на основе advanced learning technologies – технологий продвинутого обучения. Устоявшегося определения этого термина пока нет, но в него включают использование в обучении больших данных о процессе освоения отдельным учащимся отдельных дисциплин и во многом автоматической адаптации учебного процесса на их основе; использование виртуализации, дополненной реальности и облачных вычислений и многие другие технологии.

Цифровая революция, охватившая, как всю мировую экономику, так и образование в целом, впечатляет темпами и масштабами. Переход от электронно-вычислительных машин к персональным компьютерам длился десятилетия, а сейчас подобные глобальные изменения технологий происходят за месяцы. Сейчас очень быстро цифровые технологии становятся частью экономической, социальной, политической и культурной жизни человека. В настоящее время цифровизация проникла в образование. В различных областях жизнедеятельности человека вводятся понятия «цифровая среда», «цифровая экосистема», «цифровое сообщество», «цифровизация образования». Цифровизация образования ведет к изменениям на рынке труда, в образовательных стандартах, выявлению потребностей в формировании новых компетенций населения и ориентирована на реорганизацию образовательного процесса, переосмысление роли педагога. С одной стороны, цифровизация подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, с другой, порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной. Доступность информации потребует постоянного поиска и выбора релевантного и интересного контента, высоких скоростей его обработки [5].

К цифровой среде быстро адаптируются дети различного возраста, формируя первоначальные навыки, умения для последующего их развития. Формирование конкретных компетенций происходит на различных уровнях образования, однако, цифровые компетенции формируются в течение всей жизни. Цифровизация образования напрямую зависит от уровня владения цифровыми технологиями педагога с целью их продуктивного применения в образовательной деятельности.

Информационные ресурсы: гиперколлекции (медиа, видео, аудио, библио, фото, графика, анимации), информационные массивы данных, образовательные порталы, интернет-сайты. Телекоммуникации: сетевые и мобильные среды, СМИ, телевидение, телефония, телемосты, хостинг, почтовые сервисы. Система управления: авторизация пользователей, тестирование, контент, рейтинги, личное и коллективное информационное пространство (сайт, блог, чат, форум, почта, база данных).

Правительством РФ утвержден паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда», направленный на создание условий для системного повышения качества, расширения возможностей непрерывного образования. Проект будет реализован за счет цифрового образовательного пространства, доступности онлайн-обучения и направлен на возможность организации смешанного обучения, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучения, самообразование, семейное и неформальное образование. Цифровизация преобразует социальную парадигму жизнедеятельности людей, открывает возможности получения и совершенствования знаний, расширения кругозора. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, а среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями [6].

В последнее время активно реализуется процесс создания и применения открытых онлайн-ресурсов, начиная от отдельных заданий, тестов до полномасштабных курсов (модулей) по формированию необходимых компетенций. Динамика развития онлайн-

обучения демонстрируется ростом доступности онлайн-курсов. Дополнительные направления применения цифровизации в образовании – развитие цифровых библиотек и кампусов университетов. Разработка и наполнение онлайн-курса осуществляется с применением программных решений, позволяющих осуществить сборку курса из имеющихся информационных ресурсов и в специализированных программных средах, авторскими системами, автоматизированным проектированием. Система образования с применением новых технологических инструментов и неограниченных информационных ресурсов должна научиться эффективно их внедрять в образовательный процесс. Практика онлайн-курсов и смешанного обучения создает поле безграничных образовательных возможностей, что ориентирует на качество образования для каждого человека, независимо от места проживания, умений, но в соответствии с его интересами и возможностями. Такие изменения потребуют от педагога свободного владения цифровой образовательной среды.

Перспективной задачей всех вузов является повышение квалификации педагогов цифровой грамотности, ориентированной не только на разработку курсов, но и на применение цифровой среды в образовательном процессе. Цифровая среда требует от педагогов другой ментальности, картины мира, совершенного иного способа и форм работы с обучающимися. Педагог – это тьютор, проводник по цифровому миру. Цифровая грамотность – это способность создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию.

Мы видим, что процесс цифровизации образования и иных сфер жизни человека предполагает формирование у него цифровой (информационной) культуры, позволяющей грамотно использовать открывающиеся возможности и органично встраиваться в среду информационного общества.

Таким образом, цифровизация образования предполагает применение обучающимися мобильных и интернет-технологий, расширяя горизонты их познания, делая их безграничными. Продуктивное применение цифровых технологий, включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности формирует у них компетенции XXI века. Следовательно, цифровизация образования ведет к его коренной, качественной перестройке. Педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы. Технологии мобильного обучения позволяют учиться в любое время и в любом месте.

Литература

1. Аксюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50–52.
2. Чувичко О.О., Понарина Н.Н. Использование информационных технологий в современном образовательном процессе // В сборнике: Социально–гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.В. Королюк. 2015. – С. 155-156.
3. Везилов Т.Г., Костина Е.А. Образовательные web-технологии в подготовке бакалавров и магистров педагогического образования // Вестник НГПУ. – 2016. – № 4 (32).
4. Красовская Л.В., Исабекова Т.И. Использование информационных технологий в образовании // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – № 4 (14).
5. Вартанова Е. Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография – М. : МедиаМир, 2017.
6. Везилов Т.Г. Развитие профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза // МНКО. – 2013. – № 4 (41).

УДК 378:159.923

Софья Геннадьевна Спевакова

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются необходимость и особенности развития лидерских качеств у студентов педагогических вузов как психологическая проблема профессиональной подготовки в высшем профессиональном образовании. Проанализировано понятие «лидерство». Представлены практические рекомендации по диагностике и развитию лидерских качеств.

Ключевые слова: лидер, развитие лидерских качеств, студенческий возраст.

В российском высшем профессиональном образовании при подготовке будущих учителей возникает необходимость формирования и развития таких профессиональных и личностных качеств, которые будут соответствовать современным требованиям общества. Одним из таких качеств являются ярко выраженные организаторские способности и навыки, активная социальная позиция специалиста в сфере образования подрастающего поколения, который будет увлекать учащихся, вести их за собой, реализовывать инновационные подходы в своей деятельности. Лидерские качества выступают как одни из ведущих характеристик личности современного человека. Лидеры и их навыки работы, подходы к решению проблем, умение общаться с окружающими и организовывать деятельность в группе становятся необходимыми во всех сферах жизни, почти в каждой организации, учреждении, институте или группе возникает необходимость в эффективном руководстве.

Формирование данных качеств на разных этапах онтогенеза являются одной из главных задач педагогической психологии. Ситуация складывается таким образом, что в студенческом возрасте наличие развитых лидерских качеств является не только потребностью развития личности априори, но и ее развития в контексте социально-экономических и политических преобразований общества. Так, например, в утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 декабря 2015 года № 1426 федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) предусмотрено, что выпускник, освоивший программу бакалавриата должен обладать рядом компетенций, среди которых мы выделили те, которые содержат в себе компоненты лидерских качеств:

- способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);
- способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);
- способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13);
- способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14) [4].

Рассмотрим, каковы возможности их целенаправленного развития в период обучения профессии.

В литературе по менеджменту используются такие понятия, как «руководство», «лидерство», «руководитель», «менеджер», «лидер», которые тесно связаны с проблемами руководства и лидерства.

В учебных источниках по менеджменту термин «руководство» рассматривается как способность руководителя использовать свое влияние для мотивации работников к достижению целей организации. Термин «лидерство» имеет два смысловых значения: во-первых, это способность индивида воздействовать или влиять на других людей для достижения неких целей, во-вторых, управленческая функция, предполагающая использование влияния менеджера для мотивации работников с целью достижения организационных целей. Если первое значение понятия «лидерство» рассматривается как неформальное влияние, то второе имеет непосредственное отношение к деятельности по руководству организацией и тесно связано с понятием «руководство» [1]. Таким образом, данные понятия зачастую рассматривают как синонимичные, рассматривая понятие «лидерство» как способность оказания влияния на отдельных людей или группы, причем такое влияние обязательно должно быть направленным на эффективное достижение целей организации.

Изучение лидерства в научно-психологической литературе отражено в трудах Н.И. Бирюкова, В.В. Бовичева, Е.В. Кудряшова; лидерство в контексте личностной составляющей в трудах Э.Б. Воронова, Э. Богардус и других; изучению особенностей лидерства в группе и организации посвятили свои исследования В.И. Власов, Б.И. Кретов, Р.Л. Киричевский, Е.С. Кузьмин, Дж. Берне, Л. Понди, Ф. Фидлер и другие; а руководство и лидерство в образовании изучали У. Бенис, М. Ломбардо, Н.Ф. Маслоу и другие.

Организуя работу по формированию лидерских качеств у студентов высшего образовательного учреждения необходимо учитывать некоторые особенности. Лидерство проявляется в качестве элемента организации совместной деятельности и управления в системе межличностных отношений как социально-психологический феномен. Данный феномен лидерства личности в группе (в условиях коллектива и коллективной деятельности) становится результатом действия различных факторов, которые обуславливают собой действия лидера как инициатора и организатора групповой деятельности и взаимодействия:

- объективно-ситуационные факторы (цели и задачи группы в конкретной ситуации);
- субъективные, личностные факторы;
- социально-психологические факторы (интересы и потребности, индивидуально-типологические особенности и ценностные ориентации контактной группы) [5].

Если рассматривать процесс появления лидера в группе, то он может быть как назначаемым, так и избираемым. Но в студенческой среде целесообразнее на первом курсе производить назначение, а на старших курсах уже давать возможность группе избирать своего лидера. Как правило, лидер в учебной группе вуза наделяется определенными формальными полномочиями, это староста или профорг группы. Такие полномочия являются формальными, так как есть особые требования к обязанностям данных лидеров, то есть отвечает за достижение целей организации и оказывает влияние на поведение членов группы через организацию их деятельности.

Лидер группы, в зависимости от количества ее членов и от уровня управления, должности, объединяет и координирует работу, но может одновременно выполнять и другую работу, не связанную с руководством.

Необходимо отметить, что в некоторых источниках понятия «лидер» и «руководитель» не считаются синонимичными, так как в группе может возникать неформальный лидер, и если первые обязательно должны обладать лидерскими способностями, то вторые не обязательно, так как формально наделяются властными полномочиями. Тогда лидерство будет

обязательно рассматриваться как влияние на других индивидов с помощью личных, а не формальных источников – компетентность, успешность, личная привлекательность и другое.

В ситуации с педагогическим образованием и предстоящей профессиональной деятельностью необходимым условием является наличие лидерских качеств, соответственно должна соблюдаться тенденция их целенаправленного развития у студентов.

Концепция лидерства К. Камерона и Р. Куинна связана с необходимостью осуществления организационных изменений, так как лидер должен уметь формировать видение будущего организации, внедрять нововведения, создавать что-либо новое. То есть не только поддерживать коммуникации и руководить командной работой и обеспечивать порядок и стабильность, а творчески подходить к решению проблем и вдохновлять членов группы.

Более глубокому пониманию сути феномена лидерства способствует новое видение лидерства Уоррена Бланка, автора девяти естественных законов лидерства. У. Бланк рассматривает лидерство как:

- наличие готовых идти за лидером последователей-союзников;
- сферу взаимодействия лидера и последователей;
- событие;
- влияние, выходящее за пределы формальной власти;
- деятельность за пределами формальных процедур;
- риск и неопределенность;
- инициативу;
- продукт сознания;
- самопроизвольно возникающее явление [1, с. 52].

Развитие лидерства – это целенаправленное формирование и углубление соответствующих качеств и определенных умений. Для развития навыков лидера используется ряд нижеследующих процедур:

- выработка личной мотивированности, устойчивого желания быть лидером, уверенности в себе, готовность принимать решения и брать на себя ответственность;
- развитие индивидуальных интеллектуальных и нравственных лидерских качеств: профессиональная компетентность, порядочность (честность, соблюдение общепринятых нравственных норм), гибкость ума, предусмотрительность, умение планировать и ставить цели и т. д.;
- обеспечение социальной компетентности лидера и его доброжелательности в отношениях с членами группы. Предполагается культура общения, умение ясно и четко выражать мысли, корректно выслушивать сотрудников, делать замечания и т. п.;
- приобретение умения и навыков быстро и правильно оценивать ситуацию: знать и учитывать особенности, интересы, запросы и ожидания всех членов группы [3].

Для определения наличия у себя необходимых лидерских качеств и способностей мы предлагаем следующие тесты и методики:

- тест «Самооценка лидерских качеств»;
- тест «как я ориентируюсь в разных ситуациях»;
- тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур»;
- тест С. Деллингер «Психогеометрический тест»;
- методика «Социометрия»;
- методика М. Рокича «Ценностные ориентации»;
- тест К. Томаса «Типы поведения в конфликте»;
- тест «Принятие решений»;
- тест «Как Вы справляетесь с делегированием?».

Затем по результатам самодиагностики могут составляться программы саморазвития тех или иных качеств у будущих педагогов. Программы саморазвития могут включать

в себя: цели, задачи, направления работы, перечень развивающих и формирующих упражнений, данные последующего анализа работы.

Также данные методики могут проводиться психологами с целью констатирующей диагностики. По их результатам составляется перечень качеств, состоящий из двух групп. Первая, качества, развитые у реципиента в той или иной степени и требующие развития, усиления, отработки практического применения. Качества первой группы могут формироваться по программам саморазвития под руководством психолога. Во вторую группу включаются качества, которые находятся на низком уровне сформированности и требуют значительной работы по их целенаправленному развитию. В программу развития качеств второй группы включают: актуальность программы, цели, задачи, основные понятия и термины, возраст обучающихся, формы проведения занятий, оборудование для занятий, ожидаемые результаты реализации программы, тематическое планирование, упражнений по формированию лидерских качеств, индивидуальная или групповая рефлексия. Особое внимание при составлении развивающей программы необходимо уделить механизмам оценки образовательных результатов, так как в процессе освоения программы ее участники должны приобрести определенные лидерские знания, умения и навыки.

Литература

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебник. – 2е изд. – М.: ИНФРА-М. 2004. – 148 с.
2. Комарова Е.В., Редина Н.И., Шмелёва С.А. Лидерство: Учебное пособие для студентов вузов. – Днепропетровск: ДГФА, 2008. – 286 с.
3. Панкрухин А. Лидерство. Диагностика и развитие лидерских способностей /А. Панкрухин // Основы лидерства. [Электронный ресурс]. –2010.– Режим доступа: http://cerebro999.ru/publ/zarabotok_v_internet/lider/aleksandr_pavlovich_pankrukhin_quot_diagnostika_irazvitie_liderskikh_sposobnostej_quot/18-1-0-243.
4. Приказ министерства образования и науки российской федерации от 04.12.2015 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат).
5. Пучков, Н.П. Организация воспитательной работы в вузе по формированию лидерских качеств обучающихся / Н.П. Пучков, А.В. Авдеева. – Тамбов: ТГТУ, 2009, – 23 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В ПОМОЩЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 821.161.1

Андрей Александрович Безруков
Юлия Валерьевна Теличко

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕМОНИЗМА КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНАЯ ЧЕРТА ГЕРОЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра отечественной филологии и журналистики

МОБУГ № 2 им. И.С. Колесникова, г. Новокубанск

Аннотация. Статья посвящена выявлению специфической черты русской классической литературы – отрицанию демонизма (гордыни) как начала губительного и для личности, и для ее окружения на примере анализа лирики А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Ключевые слова: романтизм, демонизм, гордыня, трагедия индивидуализма, русская классическая литература.

Русский человек в силу своей приверженности Православию, которое вошло в его кровь и плоть, перешло в быт, сформировало обычаи и стало нравственной атмосферой его жизни, утверждал себя на основе беззаветного служения Богу и Отечеству, готовности отдать жизнь «за други своя», самоотверженной христианской любви к ближнему. Такая личность, как отмечал русский славянофил и литературный критик середины XIX века К.С. Аксаков, «через отрицание самой себя как я, как центра», «становится одним из лучей, согласно истекающих из общего любовного союза, невидимый центр которого в Боге» [1].

«Повторяем, – вновь и вновь настойчиво перечеркивал К.С. Аксаков, – личность не уничтожается здесь <...> она отрешается лишь от своего эгоизма и <...> восходит, следовательно, в высшую область духа <...> Начало личности есть грешное начало, как скоро личность служит себе, и становится высоким подвигом, коль скоро личность отрекается от себя <...> полагая центр не в себе, а в истине и любви братской <...>» [1].

Для русских авторов отстаивание интересов собственного я всеми путями и любыми средствами, стремление во что бы то ни стало настоять на своём никак не связаны ни с сущностью героизма, ни с представлением о величии человека, ни с проявлениями человеческой неповторимости (индивидуальности – альфы и омеги современного «цивилизованного» мира.

Поэтому русская классическая литература – от безымянных книжников Древней Руси до В.А. Жуковского, от А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя до А.Н. Островского, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, от И.С. Шмелева и М.И. Пришвина до В.Г. Распутина и В.И. Белова – отрицает эгоизм (индивидуализм), или гордыню как качество губительное и для самой личности, и для её окружения, раскрывает трагедию эгоизма и одновременно вместе со своими героями неустанно ведёт поиски путей её преодоления.

Как кратко, верно и образно сформулировал эту особенность замечательный отечественный литературовед конца XIX – начала XX веков С.А. Венгеров в книге «Героический

характер русской литературы» (1911): «**Я, я, я** – вот общий смысл европейского индивидуализма и эстетизма. **Не я, не я, не я** – вот основная черта, подоплека <...> русской литературы на всем ее протяжении!» [2].

Ведущим художественным методом западноевропейской и русской литературы 10-х – начала 30-х годов XIX века был романтизм. Он нёс в себе культ борьбы за свободу человеческой личности, неизменно ведущий к идее самодовлеющего человеческого **я**. Именно с такой направленностью связано то, что мы смело можем назвать искушением (искусом) романтическим индивидуализмом.

Отстаивая свою свободу, свои права в борьбе с враждебным окружением, романтический герой неизбежно, по неумолимой логике развития романтического мировоззрения, приходит к идее демонической личности.

Через такое искушение романтизмом прошли два гения нашей литературы – Пушкин и Лермонтов.

Романтический бунт лирического героя поэзии Пушкина принял форму революционного бунта, свидетельством чего стали его стихотворения периода южной ссылки – «В.Л. Давыдову», «Кинжал», «Свободы сеятель пустынный...». Однако для нас важнее факт осознания Пушкиным своей «болезни». Об этом его стихотворения 1823 года «Мое беспечное незнание...» и «Демон».

В первом из них лирический герой, называя демона «лукавым», все же по-своему благодарен ему за то, что тот заставляет человека отказаться от «беспечного незнания». Разумеется, знание лучше незнания. Однако эти знания проходят и приходят к герою Пушкина сквозь призму демонизма, то есть гордыни, пронизанной духом тотального отрицания.

Моё беспечное незнание

Лукавый демон возмутил, <...>

Я стал взирать его глазами <...>

И тогда лирический герой способен «подняться» в осознании своей особой значимости (а с точки зрения православной духовности – опуститься в своей гордыне) до осуждения целых народов, как, например, в стихотворении «Свободы сеятель пустынный...».

Во втором стихотворении демон назван уже «злым гением», и герой жалеет о том, что последовал за ним:

Тогда какой-то злобный гений

Стал тайно навещать меня.<...>

Его язвительные речи

Вливали в душу хладный яд <...>

«Пушкин, – подчеркивал философ русского зарубежья И.А. Ильин, – должен был быть и сыном своего века, и сыном своего поколения. Он должен был принять в себя все отрицательные черты, струи и тяготения своей эпохи, все опасности и соблазны русского интеллигентского мирозерцания, – не для того, чтобы утвердить и оправдать их, а для того, чтобы *одолесть* их» [3].

Переломным в свете такого *одоления* для Пушкина стал следующий 1824 год. Этот год особенный. Большую часть его поэт проводит в Одессе, в южной ссылке, а осенью его высылают в русскую деревню Михайловское Псковской губернии. Пребывание Пушкина в русской деревне оказалось для него спасительным. Именно там поэт, по словам Достоевского, «переделался в русского», потому что стал «на точку народного духа». Поскольку русской национальной жизни эгоизм (индивидуализм) органически чужд, постольку Пушкин, став на национальную почву, растает с ним.

Растает как человек, как мыслитель и, конечно же, как поэт, то есть творчески, художественно. Одним из центральных образов-символов романтизма является образ моря. Море ставит свой знак на романтическом герое, вносит в него свой неукротимый дух.

В стихотворении «К морю», созданном сразу же по возвращении с юга России в Михайловское, Пушкин, прощаясь с морем, фактически прощается со «свободной стихией» романтического творчества, с «властителями дум» поэта-романтика – носителями индивидуалистического бунта (мятежный английский поэт Байрон) и человеческого своеволия, культа «сильной личности» (Наполеон).

Это расставание позволит Пушкину в одном из лирических (то есть выражающих позицию автора) отступлений романа «Евгений Онегин» не только снять с Наполеона ореол величия и нарочито буднично, даже иронично назвать его «нетерпеливым героем», но – главное – **осудить наполеонизм как высшую форму эгоистического пренебрежения человеком и человечеством, своими «ближними» и «дальними»:**

<...> Мы почитаем всех нулями,
А единицами – себя.
Мы все глядим в Наполеоны;
Двуногих тварей миллионы
Для нас орудие одно <...>

Лермонтовское искушение романтизмом в отличие от пушкинского было более длительным и глубоко трагичным. Лермонтов был буквально «болен» демоном. Этот образ сопровождал поэта на протяжении большей части его творческого и жизненного пути. «Отделаться» (это слово самого Лермонтова) от демона поэт, как ему показалось, смог только после создания им поэмы «Сказка для детей» (1839):

<...> и этот дикий бред
Преследовал мой разум много лет.
Но я, расставшись с прочими мечтами,
И от него отделался – стихами!

Однако окончательно *отделаться* от демона очень непросто. Лермонтову удалось это сделать только с написанием «Пророка» (1841), одного из последних его стихотворений.

Герой стихотворения – личность глубоко трагическая в силу того, что он возомнил себя пророком, которому Бог дал дар всеведения. На деле же такое *всеведение* оказывается *ведением* демонического уровня: в очах людей герой видит (читает) *исключительно* «страницы злости и порока». Следовательно, он понимает человеческую сущность как однозначно греховную.

Гордыня, вознесшая его над людьми, осознание им собственной правоты как истины в высшей инстанции, не подверженной критике и пересмотру, по Лермонтову, оборачивается абсолютным крахом героя-лжепророка. Неверие в людей, в то, что Бог «дал человеку сердце высшее» – вот в чем заключается трагедия демонической личности.

Общеизвестно, что текст «Пророка» был написан Лермонтовым в записной книжке, подаренной ему В.Ф. Одоевским весной 1841 года. В качестве напутствия поэту В.Ф. Одоевский сделал в ней выписки из Евангелия, из Посланий апостола Павла: «*Любовь николи отпадает <...>*» (1 Кор. 13:8), «*Держитесь любви*» (1 Кор. 14:1) [4].

Герой стихотворения, отвергая дар христианской любви, выстраивает между собой и остальным человечеством непреодолимую стену гордыни – стену трагического одиночества.

В таких шедеврах лирики Лермонтова, как «Утес» (1841), «Тучи» (1840), «Листок» (1841), трагедией одиночества (этого закономерного итога разрушительного действия эгоизма) пронизана буквально каждая строка. Если раньше лермонтовский герой гордился своим одиночеством как свидетельством собственной исключительности, то теперь раздается его «тихий плач»:

<...> Одиноко
Он стоит, задумался глубоко,
И тихонько плачет он в пустыне.

Если раньше стремление к личной свободе значило для него очень много, если изгнанничество было для него свидетельством значимости своей личности, то теперь свобода без Родины практически утратила смысл, остудила горячую кровь и горячую голову.

Вечно холодные, вечно свободные,
Нет у вас родины, нет вам изгнания.

Оторванность от Отечества заставила его искать если пока еще не путей возвращения, то хотя бы пристанища от бурь и невзгод бесприютного странничества:

Дубовый листок оторвался от ветки родимой <...>
Засох и увял он от холода, зноя и горя <...>

Литература

1. Аксаков К.С. Эстетика и литературная критика, серия: История эстетики в памятниках и документах. – М.: Искусство, 1995. 526 с.
2. Венгеров С.А. Героический характер русской литературы. – М., 1911.
3. Ильин И. А. Пророческое призвание Пушкина // Пушкин в русской философской критике: Конец XIX – первая половина XX в. – М.: Книга, 1990. 528 с.
4. Лермонтовская энциклопедия – М.: Советская энциклопедия, 1981. 746 с.

УДК 82-191

*Елена Ибрагимовна Бондаренко
Ирина Васильевна Павленко*

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БАСНИ КАК ЖАНРА

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме жанрового определения басни в историческом аспекте, ее разграничения с другими жанровыми формами: притчей, сатирическим рассказом, детской побасенкой; анализу понятия «сказочный мир», послужившему аналогией для введения и аргументации понятия «басенный мир», его критериальных параметров.

Ключевые слова: жанр, басня, притча, сатирический рассказ, детская побасенка, сказочный мир, басенный мир.

Анализируя классическую басню, восприятие которой младшими школьниками составляет предмет нашего исследования, мы обратили внимание на то, что представленная там «картина человеческой жизни» [10, с. 195] отражает совершенно особое соотношение добра и зла, свойственное только этому жанру художественной литературы.

К сожалению, в исследованиях литературоведов при анализе басен данный факт почему-то остается почти без внимания, хотя в работах, посвященных другим жанрам, например, сказкам (В.Я. Пропп), напротив, изучение литературных произведений этого жанра выстраивается, исходя именно из понимания специфики художественной реальности, которая передается данным жанром и в настоящее время имеет специальное название – «сказочный мир».

Основанием для выделения особого сказочного мира как способа эстетического познания человека и окружающей его жизни послужили следующие обнаруженные В.Я. Проппом закономерности: во-первых, при всем разнообразии содержания большинство волшебных

сказок обладает единой структурой; во-вторых, постоянным, повторяющимся элементом волшебной сказки являются функции действующих лиц (их выделено 31) и набор действующих ролей (их 7). Названные элементы, как подчеркивает В.Я. Пропп, в каждой конкретной сказке не обязательно присутствуют все. Их комбинации могут быть различными. Но специфика отражения мира в жанре волшебной сказки задается именно этими элементами: «Все сказуемые дают композицию сказок, все подлежащие, дополнения и другие части фразы определяют сюжет» [7, с. 88].

Исследователь Д.Ю. Соколов предлагает схематически представить модель сказочного мира следующим образом:

«Какая-то беда в начале и счастливый конец.

Наличие помощников и вредителей.

Трансформация героя – к концу сказки он не такой, как в начале. Обычно он становится сильнее и значимей.

Иное царство. Оно где-то далеко, там другие законы, и там есть что-то очень нужное, за чем приходится туда идти.

В то время как герой трансформируется, остальные персонажи остаются более-менее при своем, и само иное царство не изменяется. То есть по следам падчерицы может пройти мачехина дочка, и она встречается с тем же.

Из иного царства приносится клеймо, отметка о том, что герой там побывал.

Герой один. При всех других и помощниках он идет один и женится потом один.

Минимальный срок, за который герой может чего-то достичь (пока семь пар сапог не износится).

Запреты нарушаются. Приказы выполняются. Герой чаще слушается, чем наоборот» [9, с. 50–51].

Анализ этой схемы побудил нас задуматься о том, нельзя ли так же схематично представить и мир классической басни, поскольку у него, безусловно, должны быть, какие-то свои стабильные ограничители и компоненты.

Чтобы выполнить такого рода исследовательскую задачу, нам надо было, прежде всего, отобрать базовый фактический материал. В поисках этого материала мы обратились к басням И.А. Крылова, большая часть которых всеми исследователями [1, с. 37] признается подлинной классикой жанра. Но поскольку И.А. Крыловым написано более 200 басен, то для первоначального анализа с целью выявления интересующих нас ограничителей мы взяли те басни И.А. Крылова, которые в связи с их специфическими художественными особенностями выделил В.Г. Белинский.

Как известно, в статье «Иван Андреевич Крылов» В.Г. Белинский, выразив мнение, что «басня, как нравоучительный род поэзии, в наше время – действительно ложный род... но басня, как сатира, есть истинный род поэзии» [6], счел возможным, исследуя поэтику басни, не только разделить произведения И.А. Крылова на три разряда (басни, в которых он (И.А. Крылов) хотел быть просто моралистом и которые слабы по рассказу; 2) басни, в которых моральное направление борется с поэтическим; 3) басни чисто сатирические и поэтические, потому что сатира есть поэзия басни), но и назвать две басни, первая из которых, по мнению критика, – «это одно из самых лучших его (И.А. Крылова) произведений», а другая – «типичная детская побасенка» [1]. В качестве первой В.Г. Белинский называет басню И.А. Крылова «Вельможа», в качестве второй – басню «Плотичка».

Сравнительно-сопоставительное изучение указанных выше произведений И.А. Крылова убедило нас в том, что В.Г. Белинский фактически выделил те ограничители, которые отделили классическую басню как особое художественное произведение, с одной стороны, от художественного рассказа в стихах, а с другой, – от «детской побасенки» – дидактического стихотворного рассказа, аналогом которого в прозе следует считать притчу.

В русской литературе басня занимала достойное место в творчестве многих писателей. Как отмечал В.Г. Белинский, «...басня оттого имела на Руси такой чрезвычайный успех, что родилась не случайно, а вследствие нашего народного духа, который страх как любит побасенки...» [1, с. 61]. В «Литературном энциклопедическом словаре» выделяются такие основные этапы развития басни в России: «потешная басня А.П. Сумарокова, наставительная И.И. Хемницера, изящная И.И. Дмитриева, лукаво-умудренная И.А. Крылова, красочно-бытовая А.Б. Измайлова» [6, с. 47]. С середины XIX века басенное творчество и в России, и в Европе угасает, а в XX веке возрождается в публицистической и юмористической поэзии (Д. Бедный, С. Михалков).

Как видим, и данная градация – это скорее отражение специфики индивидуального стиля каждого баснописца, а не характеристики специфики басенного жанра, хотя попытки определить эту специфику жанра предпринимались в России со времени М.В. Ломоносова.

Хорошо известно, что М.В. Ломоносов, на которого ссылается Е.Ф. Грудеева, не только сам писал басни, но и обращался к их теории. И в XVIII веке, когда басню часто называли притчей, апологом, параболой, сказкой, М.В. Ломоносов использовал термин басня-притча и отмечал самый общий признак такого рода произведений – «краткий вымысел, соединенный с нравоучением, которое из оногo следует» [2]. Все притчи М.В. Ломоносов разделял на три раздела: «Натуральные суть те, в которых ничего чрезвычайного не заключается, как притча о женщине и лекаре. Ненатуральные, в которых бессловесным животным даются слово или действие человеческие, как притча о журавле и лисице. Смешанные суть те, которые состоят из разговоров или действий натуральных и ненатуральных, например, как жаворонок с человеком разговаривает» [2, с. 304].

Итак, как особо значимый признак, тут выделено наличие или отсутствие вымысла. Но вымысел – это признак сказки. Снова неповторимой специфики жанра не отмечено. Такое же определение басни мы находим и в дальнейшем, т. к. в начале XIX века многие критики и писатели обращались к рассмотрению творчества баснописцев: о басне пишут в журналах, ей посвящаются отдельные работы. Например, в журнале «Сын Отечества» (1817) печатается статья А. Писарева «О басне», где басне дается традиционное определение: басня – «краткое иносказательное повествование, заключающее в себе нравоучение» [2, с. 161].

Относя басню к поэзии «эпической», А. Писарев, рассуждая о басне, утверждал следующее: «В сочинении такого рода наблюдается, во-первых, *правдоподобие* (выделено автором): должно, чтобы все предметы были согласны и приличны тем вещам, о которых иносказательно говоришь; во-вторых, наблюдается расположение частей сочинения таким образом: *иносказание есть тело басни, нравственность есть её душою, качества же её суть: единство, точность и порядок естественный*; и все оно состоит в том, чтобы все части в басне имели целью нравоучение, чтобы все было определено с верностию, ничто бы не отдалялось от природы, и, связывая между собой начало и конец, представляло бы нечто целое. Принадлежность басни суть: *краткость, простота, ясность и чистота в слоге*. Стихи или рифмы также могут почтяться... необходимостью для басни; по большей части для сего рода сочинений употребляются вольные стихи...» [2, с. 164].

В этом же году вышла книжка Д. Хвостова «Некоторые мысли о сущности басни», в которой он определил басню через ее принадлежность к драматическому роду: «К какому роду поэзии ее должно отнести? К драматическому... Мы не видим, как ягненка волк терзает; но разговоры, обстоятельства, местоположение, превращают, так сказать, если живо описаны, повести в зрелище... Рассказ, каких бы он дарований ни был, лишенный действия, иногда невольно обращается к пустословию, ослабляет свойство лиц и, наконец, уменьшает силу вероятности» [2, с. 5–6].

Эту мысль не оставил без внимания в статье «О басне и баснях Крылова» и В.А. Жуковский. В начале статьи он приводил самое распространенное для того времени определение

жанра басни, основной функцией которого, по его словам, является отвлеченно-моралистическая. Но, подчеркивает автор, «отвлеченная истина... оставляет в душе человека один только легкий и слишком скоро исчезающий след. Та же самая истина, представленная в действии и, следовательно, пробуждающая в нас и чувство и воображение, принимает в глазах наших образ вещественный, впечатляется в рассудке сильнее и должна сохраниться в нем долее» [3, с. 402].

Проанализируем и современное понимание басни как жанра, представленное в специальных словарях.

В «Словаре литературоведческих терминов» (редактор-составитель Л.И. Тимофеев) дается такое определение басне: «это короткий рассказ, чаще всего стихотворный, в котором имеется иносказательный смысл. В поучительном басенном сюжете действующими лицами чаще всего являются условные басенные звери... В басне особенно важно самое искусство рассказа» [8, с. 28–29]. Как видим, здесь главное внимание обращается на то, что басня – это рассказ, истинный смысл которого скрыт за манерой повествования. Именно поэтому так важно искусство «рассказа басни», то есть ее литературная форма. В «Литературном энциклопедическом словаре» жанр басни определяется почти также, но подчеркивается, что «басня – жанр дидактической литературы ... с прямо сформулированным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл» [6, с. 46]. Другими словами, восприятие басни как бы сводится к освоению её морали в сопоставлении с содержанием короткого рассказа, предваряющего вывод, и отвечает основной цели чтения. Такой подход, казалось бы, упрощает задачу читателя, не побуждая его к полноценному воссозданию басенных образов, ибо в конечном счете важен сюжет рассказа и его сопоставление с моралью. Однако там же отмечается сближение разных частей басни со сказками, новеллами, анекдотами, с одной стороны, пословицами и сентенциями – с другой. А если это так, то без сомнения следует признать, что целостность восприятия первой части басни (сказки, новеллы, анекдота) – обязательное условие полноценного ее прочтения. В том, что это так, а не иначе, убеждает нас и определение басни, данное А. Квятковским в «Поэтическом словаре». Оно выглядит так: «Басня – жанр сатирической поэзии, небольшое произведение, преимущественно поэтическое, нравоучительного характера» [4, с. 57]. Итак, поэтика в басне как литературном произведении – главное, а нравоучительный характер содержания – это ее примета в сравнении с теми литературными произведениями, в которых нравоучение «растворено» в содержания. С этой точки зрения, как нам кажется, более правомерным и полным является определение из «Краткой литературной энциклопедии», где басня рассматривается как «один из видов лиро-эпического жанра», а сатира и ирония как главные качества стихов или прозаического рассказывания сюжета. Нравоучительность же басни – наличие морали в концовке басни или в ее начале выделяется в качестве специфической особенности басенной формы [5, с. 467]. Как видим, в специализированных словарях нет единообразного толкования жанра басни, это осложняет осознание этой литературной формы и, в конечном счете, в практике преподавания, как мы покажем ниже, обедняет или даже искажает методику обучения младших школьников чтению произведений этого жанра.

Жанр, как известно, это не только «повторяющееся во многих произведениях на протяжении развития литературы единство композиционной структуры» произведения. Специфика жанра, как и специфика структуры произведения этого жанра, всегда обусловлена своеобразием отражаемых явлений действительности и характером отношения к ним художника», – пишет Л.И. Тимофеев [8, с. 82].

На основе проведенного литературоведческого анализа мы сформулировали ряд положений, которые, с нашей точки зрения, определяют специфические особенности басни как особого жанра:

1) наличие особой художественной реальности, т. е. «басенного мира», который в отличие от мира сказочного, традиционно рассматриваемого как мир борьбы Добра со Злом и победы Добра над Злом, можно условно назвать «миром зла»);

2) почти полное отсутствие положительных персонажей, так как все персонажи «ядра» классической басни обладают качествами, разрушительными и вредоносными не только для других, но и для них самих;

3) устойчивость семантической доминанты образов персонажей, т. е. сохранение и максимальное проявление ими типично отрицательных признаков и поступков в любых ситуациях;

4) антропоморфно-зооморфное смешение, т. е. совмещение в персонажах-животных качеств, поступков и свойств животных и человека.

После того, как анализ истории вопроса помог нам выйти на эти формулировки, мы снова обратились к волшебным сказкам и их анализу исследователями, чтобы, используя метод аналогии, постараться определить, что представляет собой искомая нами «истина», которую мы условно назвали «басенный мир» в сопоставлении с уже признанным «сказочным миром», и в чем принципиальное различие этих миров, поскольку сходство этих миров предшествующими нам исследователями уже отмечалось [2; 6; 8]. Более того, как нам кажется, совсем не случайно многие басни И. Хемницера относятся исследователями к стихотворным повестям-сказкам, а сборники произведений того же И. Хемницера и Л.Н. Толстого для детей снабжены заголовком или подзаголовком «Басни и сказки».

Сформулировав этот тезис и воспользовавшись ограничителями, которые заданы в статье В.Г. Белинского о И.А. Крылове и о которых мы сказали выше, мы попытались выделить и проанализировать «истину, представленную в действии», в тех баснях И.А. Крылова, которые располагаются между «детскими побасенками», с одной стороны, и стихотворными сатирическими рассказами, с другой. Таковыми, как нам кажется, являются, например, следующие басни И.А. Крылова: «Ворона и Лисица», «Волк и Ягненок», «Волк и Журавль».

Анализ этих басен показал нам, что читательское восприятие и время не случайно выделили в качестве классических басен в основном те произведения И.А. Крылова, которые, не перестав быть притчей, являют собой художественный рассказ совершенно особого рода. В этом рассказе, как правило, короткий и эмоционально-напряженный сюжет. В нем два (реже три-четыре) основных персонажа, из которых ни один не является собственно положительным. В классической басне, кроме участников действия, может появиться персонаж-резонер.

Несколько утрируя явление, которое мы рассматриваем, художественную реальность басенного мира (в отличие от мира сказочного, который принято считать миром борьбы Добра со Злом и победы Добра) можно условно назвать «миром зла».

Введенная нами трактовка басенного мира как «мира зла» не содержит нравственного осуждения басни как жанра, а подразумевает рассмотрение вполне осознанного создания автором совершенно особой художественной реальности, в которой главные персонажи, наделены всевозможными пороками, являющимися воплощением Зла в самом широком смысле слова. Глупость, невежество, беспринципность, лесть, обман, жестокость, коварство, жадность – далеко не полный набор качеств, которые следует рассматривать в басенном мире как отражение Зла.

Таким образом, художественную реальность басенного мира можно определить как «мир зла», в котором: 1) отсутствуют положительные главные персонажи; 2) обычно два основных персонажа, антагонистичных по отношению друг к другу; 3) образы обладают устойчивой семантической доминантой и сохраняют максимально проявленные типичные признаки поступков в разных ситуациях; 4) демонстрация зла нужна для того, чтобы вызвать у читателя отторжение, нежелание жить по законам этого мира.

Литература

1. Белинский В.Г. О Крылове. Сборник статей и высказываний. – М.: Гослитиздат, 1944. – 71с.
2. Грудеева Е.Ф. Передовая русская методика XIX и начала XX в. О преподавании басен И.А.Крылова в школе. – М., 2008. – 407с.
3. Жуковский В.А. О басне и баснях Крылова // Собр. соч. В 4-х т. Т.4. – М., 1960. – С. 402-418.
4. Квятковский А. Поэтический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 376с.
5. Краткая литературная энциклопедия. В 5т. /Главный редактор А.А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1962.
6. Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752с.
7. Пропп В.Я. Морфология сказки. Исторические корни волшебной сказки (Собрание трудов В.Я. Проппа). – М.: Издательство «Лабиринт», 1988. – 512с.
8. Словарь литературоведческих терминов //Редакторы-составители Л.И.Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 509с.
9. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 2011. – 160с.
10. Энциклопедический словарь юного литературоведа. – М.: Педагогика, 1987. – 416с.
11. Язовицкий Е.В. Выразительное чтение басен И.А. Крылова. – М., 2013. – 399с.

УДК 82-3

Ирина Васильевна Павленко

**ОТРАЖЕНИЕ ПОЭТИКИ СЕНТИМЕНТАЛИЗМА
В «ВЕЧЕРАХ НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ» Н.В. ГОГОЛЯ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования

Аннотация. В статье делается попытка определить рамки художественного метода Н.В. Гоголя. Существенное место отводится сопоставительному анализу произведений первого сборника писателя «Вечера на хуторе близ Диканьки» с основными постулатами сентиментализма с целью выявить важнейшие, сходные принципы отражения жизни, что позволяет в результате сделать вывод о наличии в художественном методе Н.В. Гоголя традиций сентиментализма.

Ключевые слова: художественный метод, традиции, реализм, романтизм, сентиментализм, сборник «Вечера на хуторе близ Диканьки».

За долгие годы своего существования литературоведение накопило огромный багаж знаний и суждений относительно сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки». Как верно отмечает В.Ф. Переверзев, «в творчестве Гоголя нет другого произведения, в котором так резко столкнулись бы и так причудливо перемешались бы все противоречивые элементы, как в «Вечерах на хуторе близ Диканьки». Это чувствуется каждым читателем без всякого анализа по первому впечатлению» [7, с. 287].

Однако, в целом, классический взгляд на первый сборник писателя, как на конгломерат романтических и реалистических черт, оставался непоколебимым и прошел практически без потерь через несколько поколений исследователей.

Так Н.Л. Степанов, анализируя «Вечера на хуторе близ Диканьки» делает акцент на социально-критическом подтексте сборника и отмечает наличие в нем признаков, свойственных романтизму и реализму: «Сквозь поэтический, фольклорный колорит его повестей

проступают черты реальной жизни, вовсе не идиллического быта тогдашней украинской деревни. Гоголь показывает не только красавицу Параску (в «Сорочинской ярмарке»), но и жадного кулака – сельского «голову», который самовластно распоряжается всей деревней и пользуется заслуженной ненавистью односельчан» [8, с.8].

Но даже само слово «романтизм» в лексиконе Н.Л. Степанова отсутствует. Речь свою он ведет исключительно о «стремлении к реализму» Гоголя [8, с. 10]. Но ведь стремиться к чему-то можно, только находясь на определенном расстоянии от объекта, к которому стремишься. Где находился Гоголь, только «стремящийся» к реализму? Каков был путь его художественной эволюции? Эти вопросы остаются без ответа в работе Н.Л. Степанова. Что же касается «Вечеров...», то единственное, что смущает исследователя, – это обнаруженный еще В.Г. Белинским «лирический разгул» сборника, не очень удобно укладывающийся в ложе чистого критического реализма.

Вместе с тем, исследователь охотно повторяет ставшие общим местом фразы о том, что «Н.В. Гоголь вместе с А.С. Пушкиным становится основоположником русской реалистической прозы...» [8, с. 10].

Для нас важно, что многие исследователи сходятся в своем суждении о наличии в «Вечерах...» особой роли фольклорных привнесений. В частности, большой интерес представляет для ученых преломление в художественном тексте элементов народной песенной культуры. Касаясь этого вопроса, Н.Л. Степанов отмечает, что Н.В. Гоголь проникает в народный характер посредством восприятия жизни такой, «... как она отражена в народном творчестве. В народных песнях видел Гоголь отражение народного характера» [8, с. 9]. Следует отметить в этой связи особый интерес писателей сентименталистов к фольклору, и, в особенности к народным песням, на что обращает внимание М. Мещерякова [6, с. 92–93].

Г.А. Гуковский, в своей книге «Реализм Гоголя» большое внимание уделяет романтизму ранних произведений писателя. При этом если «Ганц Кюхельгартен» – «наивно и неусложненно романтическая поэма» [3, с. 28], то... «Вечера на хуторе» являют уже картину более сложную. И это романтизм, но романтизм, внутренне перестроенный так, что он уже предвидит реализм» [3, с. 28].

Романтическим считает сборник и О.Ю. Богданова, отмечающая в нем большое количество «романтически возвышенных образов» [1, с. 54].

Но не все исследователи ограничиваются романтико-реалистическими чертами «Вечеров...». При более детальном анализе художественных особенностей сборника некоторые из них прямо указывает на родство «Вечеров на хуторе...» с такими литературными направлениями, как сентиментализм и даже классицизм.

Наиболее интересную и важную для нас мысль высказывает Н.И. Якушин, подметивший просветительскую направленность уже не отдельных черточек, а всего идейно-эстетического содержания сборника: «Общая атмосфера «Вечеров...» – ясная и жизнеутверждающая, – пишет исследователь. – Гоголь погружает нас в радостный и счастливый мир чистых и возвышенных человеческих отношений, подчас далеких от реальной действительности. Это скорее мир поэтический, мир сказки, мечта о прекрасной и свободной жизни. И здесь нельзя не видеть отзвука просветительской идеи о гармонии, якобы существовавшей в период «естественного состояния» человечества, о пагубном и разрушительном влиянии цивилизации (и прежде всего буржуазных отношений) на характер и сознание современного человека» [9, с. 183–184].

Хотя сам Н.И. Якушин считает, что «Вечера...» несут на себе отпечаток «двуплановости», т. е. смеси реализма и романтизма, выраженный «просветительский характер» сборника, подчеркнутый ученым, перебрасывает еще один мост к сентиментальной традиции.

Таким образом, при наличии хрестоматийного взгляда на вопрос метода «Вечеров...», в литературоведении уже достаточно давно наметилась тенденция поисков сентиментальных

реминисценций в данном сборнике. Вольно или невольно разные критики и исследователи обнаруживали в «Вечерах...» привнесения, которые нельзя однозначно отнести к одному из двух привычных методов, и наличие которых, на наш взгляд, может быть объяснено творческим переосмыслением и использованием Н.В. Гоголем сентименталистских традиций, что мы и попытаемся доказать.

Одной из важнейших черт сентиментальной литературы является *изображение картин «безыскусственной» сельской природы*. Такие зарисовки в сборнике встречаются очень часто и повсеместно. Так, «Сорочинская ярмарка» открывается одной из знаменитых зарисовок подобного рода: «Как упоителен, как роскошен летний день в Малороссии! Как томительно жарки те часы, когда полдень блещет в тишине и зное и голубой неизмеримый океан, сладострастным куполом нагнувшийся над землею, кажется, заснул, весь потонувши в неге, обнимая и сжимая прекрасную в воздушных объятиях своих! На нем ни облака. В поле ни речи. Все как будто умерло; вверху только, в небесной глубине, дрожит жаворонок, и серебряные песни летят по воздушным ступеням на влюбленную землю...» [2, с. 23]. Можно продолжать и продолжать это прекрасное и сочное описание малоросской природы.

Встречаются подобные описания и в других повестях сборника. Например, в «Ночи перед Рождеством»: «Последний день перед Рождеством прошел. Зимняя, ясная ночь наступила. Глянули звезды. Месяц величаво поднялся на небо посветить добрым людям и всему миру, чтобы всем было весело колядовать и славить Христа. Морозило сильнее, чем с утра; но зато так было тихо, что скрип мороза под сапогом слышался за полверсты» [2, с. 89].

Еще одной характерной сентименталистской чертой является *размещение места действия своих произведений в небольших провинциальных городках или деревнях*. Думается, не стоит пояснять, на каком хуторе и в какой местности разворачиваются события данного сборника. Вспомним только, что пасичник Рудый Панёк отзывается о себе и своих краях так: «...нашему брату хуторянину...» [2, с. 18], или «...у нас на хуторах...» [2, с. 18].

В центре внимания сентиментализма обычно находится *изображение простых людей* – поселян и поселянок. Основными персонажами гоголевского сборника также являются выходцы из простонародья. Это казачки и казаки разных профессий и призваний: это и кузнецы, и чумаки, и бахчевники, и, само собой, пасичники, и т. д.

Для сентиментализма также характерно *акцентация* не на социальных противоречиях, а *на нравственных проблемах*. В полной мере это можно сказать и о «Вечерах...». Как ни старалось советское литературоведение разглядеть и «социальный протест» и даже «отрицательные образы кулаков», такие взгляды не прижились, а потому даже советские исследователи предпочитали довольствоваться следующей примеряющей формулой, высказанной, в частности, Г.А. Гуковским: «Гоголь не изображал в «Вечерах» реальную общественную жизнь, но он изображал в них образы мечты реального народа» [3, с. 37], то есть Н.В. Гоголь, изображая вымышленный и несуществующий идиллический мир, якобы реализовывал свою тоску по прекрасному идеалу, которой не мог найти в жизни, его окружавшей. Значит, хотя и нет здесь явных социальных противоречий, но Н.В. Гоголь, как великий художник, видел их и подразумевал. Против такого повода трудно возражать, как вообще трудно спорить с умозрительными и безосновательными заключениями. Вместо этого приведем мнение М.М. Дунаева относительно основных вопросов, затрагиваемых в сборнике. Исследователь среди основных из них считает вопрос о «природе» «...эстетического начала в жизни человека, общества» [4, с. 136] и вопрос о духовной победе над темными демоническими силами. Оба они «страшно далеки» от всяких социологизированных рассуждений и проблем и находятся, по преимуществу, в нравственно-религиозной сфере человеческого бытия.

Сентиментализм также делает простых людей, чаще крестьян и хуторян, носителями глубоких и искренних чувств. Естественно, во времена Н.В. Гоголя доказывать, что и «крестьянки чувствовать умеют», не было необходимо. Об этом догадывалось уже большая часть образованных людей, но все-таки именно простые и вдохновенные труженики, а не «небокоптителы» чаще всего одариваются в сборнике великим чудом – настоящей любовью. Причем, описание наиболее ярких и существенных моментов в развитии этого чувства даны в истинно сентиментальном ключе. Вспомним в «Ночи перед Рождеством» объяснение Вакулы в любви:

«– Отдай, батько, за меня Оксану!

Чуб немного подумал, поглядел на шапку и пояс: шапка была чудная, пояс также не уступал ей; вспомнил о вероломной Солохе и сказал решительно:

Добре! Присылай сватов!

Ай! – вскрикнула Оксана, переступив через порог и увидев кузнеца, и вперила с изумлением и радостью в него очи.

Погляди, какие я тебе принес черевики! – сказал Вакула, – те самые, которые носит сама царица.

Нет! нет! мне не нужно черевиков! – говорила она, махая руками, не сводя с него очей, – я и без черевиков... – Далее она не договорила и покраснела.

Кузнец подошел ближе, взял ее за руку; красавица и очи потупила. Еще никогда не была она так чудно хороша. Восхищенный кузнец тихо поцеловал ее, и лицо ее пуще загорелось, и она стала еще лучше» [2, с. 121].

Счастливым завершением взаимных симпатий может стать только законный брак, не мыслимый без благословения родителей. Для сравнения вспомним классическое «романтическое» бегство любовников в романтических сюжетах, их, чаще наивный, но все-таки бунт против воли родителей и принципов общественной нравственности.

Для героев «Ночи перед Рождеством» такое поведение просто невысказуемо. Но «чувствовать» они действительно могут весьма глубоко и искренне.

Еще одной чертой, роднящей сборник Н.В. Гоголя с сентиментализмом, является *поиск своеобразного в каждом человеке, делающего его непохожим на других*. В качестве примера можно привести фигуру толстого Пацюка – весьма своеобразную личность: «Этот пузатый Пацюк был, точно, когда-то запорожцем; но выгнали его или он сам убежал из Запорожья, этого никто не знал. Давно уже, лет десять, а может, и пятнадцать, как он жил в Диканьке. Сначала он жил, как настоящий запорожец: ничего не работал, спал три четверти дня, ел за шестерых косарей и выпивал за одним разом почти по целому ведру...» [2, с. 105] и т. д.

Для «Вечеров...» также свойственен *прием явного присутствия автора или повествователя, наделенного собственным видением происходящего*, на что особое внимание обращает Ю.В. Манн, отмечающий присутствие в «Сорочинской ярмарке» «стороннего наблюдателя», слитого с образом автора: «Нить к этому заключению намечена еще фразой: «странное неизъяснимое чувство овладело бы зрителем...». Ведь в собственно коллективном действе танца зрителей нет: «на карнавале нет ни гостей, ни зрителей, все участники, все хозяева». Иначе говоря, в повести Гоголя вводится сторонняя точка зрения – повествователя... Это его заинтересованно-восхищенный... взгляд на народное веселье, единство, согласие. Это его неучастие в общем действе, выливающееся в грустный вздох «оставленного» [5, с. 13–14].

При более детальном анализе наверняка можно выявить и другие черты, роднящие произведения первого сборника Н.В. Гоголя с сентименталистским методом. Однако в рамках нашей статьи мы смогли доказать главное – наличие в художественном методе первого гоголевского сборника некоторых принципов и приемов сентименталистской поэтики и эстетики.

Литература

1. Богданова О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в 8 классе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 96с.
2. Гоголь Н.В. Избранное. – М.: Просвещение, 1986. – 400с.
3. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М.-Л.: Просвещение, 1966. – 266с.
4. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII–XX веках. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2002. – 1056с.
5. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. – М.: Художественная литература, 1978. – 377с.
6. Мещерякова М. Литература в таблицах и схемах. – 3-е изд. – М.: Айриспресс, 2004. – 224с.
7. Переверзев В.Ф. Творчество Гоголя / Переверзев В.Ф. У истоков русского реализма. – М.: Современник, 1989. – С.279-454.
8. Степанов Н.Л. Великий русский писатель Н.В. Гоголь. – М.: Знание, 1952. – 38с.
9. Якушин Н.И. Русская литература XIX века (первая половина): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 20001. – 256с.

УДК 373.3.016:82-191

*Ирина Васильевна Павленко
Елена Ибрагимовна Бондаренко*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
БАСЕННОГО ЖАНРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

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

Аннотация. В статье дается анализ круга чтения басен И.А. Крылова младшими школьниками в учебной литературе, описаны различные методики по изучению басенного жанра в начальной школе, даны рекомендации по оптимальному использованию методов и приемов в работе с басней для более эффективного усвоения этого жанра младшими школьниками.

Ключевые слова: жанр, басня, методы и приемы анализа басни в современной методике.

К середине XX века в начальной школе отрабатывается следующий алгоритм анализа басен, предложенный М.Е. Адриановой и А.Е. Адриановой [1].

1. Предварительная беседа, которая состоит из двух частей: сообщения о Крылове и предварительная беседа, состоящая из объяснения непонятных слов и выражений и характеристики зверей – героев читаемой басни.
2. Чтение басни учителем (желательно наизусть и выразительно).
3. Выяснение содержания басни: высказывания детей о басне, затем 2–3 вопроса по содержанию, которые вскрывают понимание основного смысла басни.
4. Рассмотрение иллюстраций (до и после прочтения басни).
5. Тихое чтение с заданием (например, выделить слова какого-либо действующего лица).
6. Чтение басни учащимися вслух, работа над содержанием и словарем басни.
7. Выявление главной мысли в басне и раскрытие аллегории.
8. Выразительное чтение басни.
9. Пересказ басни и письменные изложения.

Расходятся точки зрения методистов только в вопросе, когда же раскрывать морали басни: до или после анализа ее конкретного содержания. Традиционно большинство методистов (Е.Л. Адамович, Н.П. Каноныкин, Н.Л. Щербакова, Н.А. Щепетова, Т.Г. Рамзаева, К.Т. Голенкина, В.Г. Горецкий, М.И. Оморокова и др.) предлагают начинать работу над текстом басни с раскрытия ее конкретного содержания, а рассматриванием морали завершить анализ произведения.

Другой точки зрения придерживался Л.В. Занков, который считает, что учащиеся, не прибегая к анализу текста басни, сначала высказываются относительно главной мысли произведения и уясняют мораль, и только после этого «дети сами читают басню» [2, с. 71], а затем происходит краткий разбор речевых оборотов. Но о специфике жанра снова речи не ведется.

Зато ни один урок в начальных классах по таким басням, как, например, «Стрекоза, и Муравей» И.А. Крылова, не проходит для учителя без неприятностей, так как он старается, но не может убедить детей, что Муравей – персонаж положительный, и не в состоянии опровергнуть аргументов учащихся о том, что Лисица из басни «Ворона и Лисица» И.А. Крылова – это положительный персонаж. Происходит это потому, что учащиеся, как и сами учителя, читая басню, пытаются в ней, как в сказке, найти положительных и отрицательных персонажей. Дети часто считают положительными таких басенных персонажей, как: Лису из басни И.А. Крылова «Ворона и Лисица», потому что «она умная», или Моську из его же басни «Слон и Моська», потому что она смелая.

Анализируя учебные книги для чтения, мы установили, что в истории методики обучения чтению к настоящему времени эмпирически сложился круг крыловских басен для учебных книг в начальной школе. Общая картина отбора басен И.А. Крылова в учебных книгах для чтения XIX–XX вв. такова:

- «Ворона и лисица» встречается в учебных книгах 18 раз;
- затем следуют басни «Лебедь, Щука и Рак» (17), «Мартышка и очки» (15), «Чиж и Голубь» (14), «Зеркало и Обезьяна» (14), «Слон и Моська» (13), «Лисица и Виноград» (11), «Трудолюбивый Медведь» (10), «Свинья под дубом» (10), «Две бочки» (10), «Мышь и Крыса» (8), «Волк и Кот» (8), «Собака и Лошадь» (7);
- «Щука и Кот», «Обезьяна», «Крестьянин в беде», «Квартет», «Любопытный» помещены в 6 учебных книгах для начальной школы;
- «Крестьянин и работник» (5), «Волк и Журавль» (4), «Петух и Жемчужное зерно» (4), «Осел и Соловей» (3), «Лжец» (3), «Гуси» (3), «Волк и Лисица» (3), «Два мужика» (3), «Собака, Человек, Кошка да Сокол» (2), «Пчела и Мухи» (2), «Лисица, и Орел» (2), «Туча» (1).

Рассмотрим, как и в какой последовательности располагают басни современные авторы-составители учебных книг для чтения в начальной школе.

Количество басен в учебных книгах для чтения в начальной школе меняется в разные годы. Например, в учебных книгах для начальной школы, издаваемых в XIX веке, количество басен большее, а круг авторов разнообразнее, чем в учебниках XX века: количество басен к середине XX века сокращается, причем преимущественно в учебных книгах остаются басни И.А. Крылова и Л.Н. Толстого. А в конце XX – начале XXI веков количество басен вновь возрастает в учебных книгах для отдельных классов некоторых авторов-составителей.

Изучение вопроса включения басен в учебные книги показало, что составителями учебных книг недостаточно учитывают возможности современных младших школьников в постижении басен как учебного материала. Например, басни, помещенные авторами-составителями в один раздел, не всегда объединены между собой темой. Так, Л.А. Ефросинина и М.И. Оморокова в разделе для второго класса «О детях и для детей» [4] помещены последовательно басни И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и Д.Н. Толстого «Страшный зверь»,

а в учебнике Н.А. Чураковой в раздел «Смеемся, мы расстаемся со своими недостатками» (3 класс) кроме народных и авторских сказок помещены друг за другом басни И.Л. Крылова «Ворона и Лисица», «Волк и Ягненок», «Лев и Лисица», «Лисица и виноград», не объединенные темой [5].

Анализ круга басен, отобранных в современные книги для чтения в начальных классах, с точки зрения названных принципов, показал, что и они учитываются составителями книг лишь частично. Приведем примеры.

Басня И.А. Крылова «Мышь и Крыса», в которой смысловые отношения не вытекают из наглядного содержания произведения, предлагается для чтения уже в 1 классе (Соловьева и др., 1944, 1970), а его же басня «Чиж и Голубь», в которой и смысловые отношения вытекают из наглядного содержания, и сюжет ничем не осложнен, предлагается для чтения во 2 классе.

В более поздних учебных книгах (Горецкий и др.) для массовой начальной школы, кроме басни И.А. Крылова «Чиж и Голубь», в 1 (2) классах (соответственно по системе 1–3 или 1–4), предлагаются басни «Мышь и Крыса», «Лебедь, Щука и Рак». Но при чтении этих басен учащиеся могут испытывать затруднения, т. к. основные смысловые отношения в этих баснях не вытекают из наглядного содержания произведения. Положительным же является то, что перед чтением басен И.А. Крылова дети прочитают одну или несколько басен Л.Н. Толстого, хотя в последних изданиях названных выше учебных книг эти басни располагаются позже, чем басни И.А. Крылова.

Изучение басен И.А. Крылова имеет огромное воспитательное значение. Басни содержат богатый материал для воздействия на эмоциональную сферу ребенка и воспитания у него высоких моральных качеств силой художественного слова.

В хрестоматии для начальной школы О.В. Кубасовой басни помещены в учебных книгах для первого и третьего классов. В первом классе учащимся предлагаются басни в прозе С.В. Михалкова «Аисты и лягушки», К.Д. Ушинского «Гусь и журавль», «Кто дерет нос кверху», которые очень близки к сказкам, а в 3 классе – басни в прозе Л.Н. Толстого и С.В. Михалкова, которые располагаются после басен И.А. Крылова. Да и сами басни М.А. Крылова не являются в данном случае произведениями «различными по сюжету, но сходными по смыслу». К сожалению, практически во всех учебных книгах и для 3–4 классов басни не располагаются так, чтобы их можно было сопоставлять по смыслу, исходя из внутреннего содержания образов.

Поэтому мы считаем, что целесообразнее перенести тематическое и пообразное структурирование басенного материала в учебные книги для начальной школы.

Школьников следует познакомить с такими баснями, как «Квартет», «Петух и кукушка», «Волк на псарне», «Лиса и виноград», «Мартышка и очки» и др.

При работе над текстом басни учителю не нужно в первую очередь стремиться раскрыть ее аллегорический смысл, поскольку детей привлекает в ней, прежде всего живописность сцен, выражений, образы. Поэтому работа над басней вначале ведется как над рассказом или сказкой из жизни животных.

Обращаясь к басням, которые будут позднее более детально рассматриваться на уроках в начальной школе, основное внимание следует уделять воспитательному моменту.

Так, при работе над басней «Чиж и Голубь» внимание детей концентрируется на образах двух персонажей – Чижа и Голубя.

После чтения басни важно выяснить характерные особенности и поступки персонажей, ведя учащихся от сюжетной основы басни (Что случилось с Чижом? А что произошло с Голубем?) к мотивам поступков участников действия (Как отнесся Голубь к беде Чижа? Как он вел себя по отношению к Чижу?). Например, ответы детей на последние вопросы, как правило, такие: «Голубь был бесчувственный»; «Он не сочувствовал беде,

в которую попал Чиж»; «Голубь самоуверенный, он не думал, что с ним тоже может случиться беда, и издевался над Чижом».

После оценки поведения Чижа и Голубя учащиеся выражают свое и авторское отношение к ним. Подтверждая текстом свои суждения, третьеклассники отмечают, что уже в первой строчке басни автор с сочувствием относится к беде Чижа: западню он называет злодейкой, а Чижа – бедняжкой.

Заключительная сцена и авторская оценка поведения Голубя, по сути, и являются моралью басни, которая в значительной степени раскрывает ее аллегорию. Поэтому после выяснения поступков персонажей и их оценки выявляется идейный смысл басни: друг познается в беде. Здесь очень важно заострить внимание школьников не на отрицательных явлениях, которые они должны осудить, а на положительном выводе, вспомнив еще раз басню Л.Н. Толстого «Муравей и голубка»: «Что же нужно сделать, когда у товарища беда? Какую помощь вам приходилось оказывать товарищам, родителям?», т. е. содействовать тому, чтобы третьеклассники могли в качестве примера привести свои жизненные ситуации и оценить их.

Следующим этапом работы над басней является выразительное чтение, способствующее более глубокому пониманию и осознанию прочитанного. Предварительно прочитав басню про себя, учащиеся под руководством учителя выявляют интонацию каждой логически законченной части, соответствующей смысловому содержанию. Так, они говорят, что первую строчку нужно читать обычной интонацией, как бы рассказывая о происходящем. Выражая свое сочувственное отношение к Чижу (вторая строчка басни), ребята подчеркивают, что И.А. Крылов не случайно употребил слова «рвался» и «метался». Именно они помогают ярче представить безвыходное положение Чижа. Определяя интонацию слов Голубя, ребята сообщают, что их нужно прочитать с чувством хвастовства, насмешливо, а предположение – Не провели бы так меня: за это я ручаюсь смело – самоуверенно, ведь И.А. Крылов говорит, что Голубь издевался над Чижом. В строке – ан смотришь, тут же сам запутался в силок – учащиеся определяют ударное слово сам, повышением голоса подчеркивая, что именно Голубь, а не кто иной запутался в силок. Заключительные слова басни ребята прочитывают нравоучительно.

Так как все басни И.А. Крылова для современных детей – это произведения отдаленной эпохи, то практически на каждом занятии учащимся дается объяснение неясных слов и выражений, употребленных в басне. Все нужные объяснения дети получают от педагога до чтения произведения.

Ответы детей выявят понимание ими событийной стороны басни. После самостоятельного чтения учащиеся рассматривают рисунок к басне, говорят, что на нем изображено, какие строчки из басни к нему можно подобрать. Благодаря наглядному изображению некоторые не совсем понятные слова, например поклажа, становятся детям доступными. После этого особое внимание уделяется работе над смыслом слов и некоторых выражений басни. Язык басен И.А. Крылова насыщен диалектными словами, выражениями, меткими изречениями и дает интересный материал для обогащения активного словаря учащихся новыми словами и понятиями. При объяснении лексического значения слов учащиеся могут пользоваться различными способами: в одних случаях это может быть подбор синонима или синонимического выражения, в других – обращение к контексту, в-третьих – обращение к составу слова и т. д.

К этой басне дается интересная работа по замене детьми басенных выражений синонимичными (данная работа проводится на следующем уроке или на этапе закрепления чтения басни). Учащиеся находят синонимические выражения к таким словосочетаниям, как «а возу всё нет ходу» (воз не двигается с места), «из кожи лезут вон» (очень стараются), объясняют понимание выражения «Да только воз и ныне там» (так и не сдвинули с места воз). Объяснение

последнего выражения явится опорным для нескольких вопросов – в плане понимания идейной стороны басни: что же помешало Лебедю, Щуке и Раку повезти воз с поклажей? Подтвердите ваш ответ строчками из басни. Как вы думаете, почему Крылов, рассказывая историю про Лебедя, Щуку и Рака, употребляет в начале басни выражение «Когда в товарищах согласья нет...»?

Учащиеся должны понять, что мораль басни отчасти раскрывает ее аллегория еще и тем, что в этих строчках (первых трех) выражена главная мысль произведения. Здесь же подбором синонимических выражений учащиеся выясняют строки «На лад их дело не пойдёт» (не будет ладиться), «И выйдет из него не дело, только мука» (ничего не сделают, а только намучаются) и по просьбе учителя приводят очевидные примеры, когда дело у нескольких человек будет ладиться, спориться.

Затем учитель ставит перед учащимися цель: самостоятельно несколько раз прочитать басню и подготовиться к ее выразительному чтению.

Для того чтобы дети смогли выразительно прочитать басню, учитель предлагает им условно разделить ее на части:

- мораль басни (читают как совет писателя людям);
- экспозиция (три строчки и завязка), повествующая о начале события (читают, как бы рассказывая какую-то историю);
- развитие действия (учащиеся интонацией показывают, что действия героев бесполезны, читают строчку медленно, с досадой);
- кульминация (выделяют слова, на которых нужно повысить голос и остановиться, – Лебедь – облака, Рак – назад, Щука – воду);
- развязка.

Особое значение имеет и восприятие басен. Басня как произведение, которому свойственна высокая степень обобщённости, заключённая в морали, требует чёткого восприятия конкретно-образного содержания. От правильного понимания конкретного содержания и мотивов поведения персонажей басни учащиеся переходят к выделению главной мысли. Процесс раскрытия морали басни предстаёт для учащихся абстрагированием наиболее существенных положений, которые заключены в конкретной части басни. Главная мысль – это вывод из конкретной части басни, а мораль – обобщённое выражение идеи.

Освоение авторского отражения окружающего мира в басне приучает ребёнка различать добро и зло, формирует своё особое отношение к миру зла и убеждает его в важности понимания того, когда и как он может трансформировать реальный мир в басне. А это требует внесения в методику обучения младших школьников чтению басен таких изменений, которые научили бы детей 8–9 лет умению вглядываться в созданные баснописцем персонажи и картины мира, запоминать басенные образы и картины и т. д. Именно поэтому классическую басню как учебный материал в современной начальной школе нельзя ничем заменить, так как она является «одним из способов познания житейских отношений, характера человека» [3].

Литература

1. Адрианова М.Е., Адрианова А.Е. Басни Крылова в начальной школе. Из опыта работы. – М.: АПН РСФСР, 1949. – 120с.
2. Занков Л.В. О начальном обучении. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963 – 199с.
3. Крылов И.А. Басни. Словарь языка басен Крылова. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 704с.
4. Литературное чтение / Авт.-сост. Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Графф, 2000-2001.
5. Чуракова Н.А. Литературное чтение. Часть 1. Учебник для 3 класса. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2000. – 192с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айриян Кристина Карленовна – магистрант факультета ФТЭиД ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

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

Андриенко Юлия Евгеньевна – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Бабенко Дарья Михайловна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Безруков Андрей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Богданова Валентина Арсентьевна – Почётный работник общего образования Российской Федерации, учитель истории и обществознания, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 47 имени Д.С. Лихачева Петроградского района г. Санкт-Петербурга

Бондаренко Елена Ибрагимовна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Бурцева Екатерина Дмитриевна – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Волкова Наталья Васильевна – заведующий МАДОУ муниципального образования город Краснодар «Детский сад общеразвивающего вида № 191»

Вологодина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Галустов Роберт Амбарцумович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Гладченко Виктория Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Енгибарян Людмила Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Кабышева Марина Евгеньевна – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Канищева Юлия Владимировна – старший воспитатель МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 191»

Костенко Анна Арсеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии 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»

Мельников Тимур Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии ГУО ВО МО «Московский государственный областной университет»

Москвина Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета психологии, доцент кафедры начального образования ГУО ВО МО «Московский государственный областной университет»

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

Петросян Анаид Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики 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»

Понарина Наталья Николаевна – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пчелинцева Виктория Валентиновна – учитель-логопед МОБУ СОШ № 38 им. С.Л. Страховой г. Сочи

Рокомянская Татьяна Михайловна – воспитатель муниципального дошкольного общеобразовательного учреждения «Детский сад № 1 Березка», Мостовский район

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

Сифиева Карина Исмаиловна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Спевакова Софья Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

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

Теличко Юлия Валерьевна – учитель русского языка и литературы МОБ УГ № 2 им. И.С. Колесникова, г. Новокубанск

Третьяков Андрей Леонидович – старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГУО ВО МО «Московский государственный областной университет»

Шайбель Анна Александровна – учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 61, г. Краснодар

Шайбель Игорь Васильевич – учитель физической культуры средней общеобразовательной школы № 61, г. Краснодар

Шкуропий Константин Викторович – 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 **очередной** 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 15 мая 2020 года, во второй номер – до 15 сентября 2020 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 юбилеи
- 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

УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.nauka.pro.ru/metod.htm>.

Имя, отчество и фамилии авторов на русском языке в именительном падеже.

Заглавными буквами название работы на русском языке.

На русском языке полное наименование организации, в которой выполнена работа (место работы авторов) с указанием организационно-правовой формы.

Название кафедры (подразделения), на которой выполнена работа.

Аннотация на русском языке объёмом 3–6 предложений.

Ключевые слова объёмом не более 7 слов.

Текст статьи (не менее 6 страниц).

В конце статьи приводится список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, с. 25].

Оформление статьи в приложении 1.

Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением 2.

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.

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.

Приложение 1

*Статья рекомендована к опубликованию
доктором педагогических наук, профессором
Штернбергом Вильгельмом Карловичем
(в соответствии с рецензией)*

УДК 008+658.3364

Кирилл Алексеевич Разумов

**ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ЗЕМСКИХ ШКОЛ В РОССИИ**

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины возникновения и дальнейшего роста земской школы – основного типа народной начальной школы России конца 19 – начала 20 вв.

Ключевые слова: земская школа, народная школа, русский учитель, общественно-педагогическое движение.

Историко-педагогическая наука многократно обращалась к причинам возникновения и количественного роста земских училищ массового типа русской начальной школы пореформенного периода [1; 2]. Большинство представленных в обороте научного знания исследований носят т. н. областнический 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].

Литература

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.

Приложение 2

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 2(11), 2019 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: Л.В. Зданевич

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 30.12.2019. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 15,35. Уч. изд. л. 10,27. Тираж 550 экз.

Заказ № 124/19.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: www.agpu.net