

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

№ 1(12)

2020



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

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

**АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2020 г.

№ 1(12)

*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

Андрienko 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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Зуев В.А. Проблема зла в христианской педагогике	3
--	---

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

Сечкарева Г.Г., Погосова Р.К. А.И. Солженицын о нравственном воспитании и задачах отечественной школы	9
---	---

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андриенко Н.К., Третьяков А.Л. Методические основы организации занятий по изобразительной деятельности и музыкальному искусству в современном детском саду	15
Володина И.В. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста	21
Живогляд М.В., Третьяков А.Л., Андриенко Ю.Е. Педагогический анализ программ дошкольного образования, направленных на ознакомление дошкольников с трудом взрослых в природе в условиях ДОО	27
Комарова Т.С., Терсакова А.А., Третьяков А.Л. Педагогические особенности развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста в современных социокультурных условиях	35
Москвина А.С., Костенко А.А., Шкуропий К.В. Организация здоровьесберегающего общеобразовательного процесса в современной начальной школе	42
Твелова И.А., Хайдаров С. Специфика педагогических конфликтов между педагогом и обучающимися в организациях общего образования	50

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Головачев В.С. Инновационные коммуникативные технологии в межрегиональном взаимодействии учреждений образования и культуры	55
Лукаш С.Н., Бурцева Е.Д. Российская идентичность как условие развития одаренности и талантов в России	58
Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста посредством интеграции изобразительного и музыкального искусства	62

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

Галустов Р.А., Герлах И.В., Кириллов А.А. Теоретические подходы и современное состояние теории и практики управления развитием частного образовательного учреждения	69
Ибрагимова И.Н., Рубцов И.Н. Диагностика в процессе педпрактики будущих учителей английского языка	77
Галустов Р.А., Герлах И.В., Бакутина Е.В. Сущность и содержание управления социальным партнёрством общественной организации и организации среднего профессионального образования	81
Сечкарева Г.Г., Курбанов О.С. Компетентностный подход в подготовке воспитателей-вожатых к работе в детских оздоровительных учреждениях и на площадках в летнее время	94
КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ	102
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ПОИСК, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»	103
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	106

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

Вячеслав Анатольевич Зуев

ПРОБЛЕМА ЗЛА В ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

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

Аннотация. Воспитание в православной традиции. Определение зла в светской и христианской педагогике. Теории происхождения зла. Природа добра и зла и изменение основ цивилизации.

Ключевые слова. Секуляризация; духовное воспитание; социальная педагогика; нравственное зло; структура личности.

Статья рекомендована к печати профессором С.Н. Лукашем

Вопросы нравственности и духовности, их взаимосвязь и понятийное определение, всегда представляли и представляют интерес для исследования. В православном понимании, нравственность соподчиняется духовности – высшему устремлению человеческой личности. Духовность и нравственность прямо связаны не только семантически, но и онтологически: «нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющихся категориями духовности» [1, с. 21].

Когда в России в 1917–18 гг. окончательно осуществился переход от общества, регулируемого преимущественно религиозной традицией, к светской модели образования на основе рациональной (внерелигиозной) системы формирования личности, светская педагогика стала синонимом секуляризации и из нее было удалено все, что имело отношение к духовному воспитанию. Если же сравнивать современное светское и православное образование, то нет необходимости доказывать их совместимость, социализация требует подходов, при которых цивилизованной личности необходимо не только определиться, кем быть, а что не менее важно, *каким быть*, а это – обоюдные задачи.

Православие имеет догматический, неизменный взгляд на один из самых актуальных вопросов в устройстве мира и человека, связанных с возникновением зла и его распространением. Поэтому, христианская теория воспитания не обходит стороной важнейший вопрос: почему в человеке существует склонность к злу? Видение этой всечеловеческой проблемы следующее: хотя зло чуждо и враждебно личности, само действие нравственного зла – процесс внутренний, происходящий в личности, а не вовне [2, с. 406].

Педагогика признает, что формирование личности в каждой стране зависит от присущих её населению культурно-психологических особенностей, образа жизни, традиционной культуры, черт менталитета народа, норм поведения, имеющих глубокие корни в особенностях всей предшествующей истории, так называемого психотипа [3, с. 143]. Это объективные признаки воздействия социальной среды, но их явно недостаточно, чтобы создать личностно-центрированную систему становления молодой личности.

Воспитание в православной традиции не только выработка определенных норм поведения и стереотипов отношений, а живая нравственная реакция на происходящее. Это не просто социализация, а собирание воедино нравственных качеств души ребенка. В процессе поиска ответов, появляются (точнее, возрождаются), неизвестные светской педагогике дисциплины: христианская педагогика и антропология, нравственное богословие, догматика, литургия. По справедливому замечанию Л.В. Суrowой, в общей системе христианского воспитания они рассматриваются не как школьные предметы, а как «различные области христианской жизни, в которой нужно научиться жить ребенку» [4, с. 12–15].

Философско-педагогический анализ процесса воспитания позволяет утверждать, что в светской теории социализации выделяется два направления, отличающиеся характером взаимосвязи субъектов этого процесса, христианское воспитание добавляет третий тип. В совокупности, это:

- семейное воспитание;
- религиозное воспитание;
- социальное воспитание, осуществляемое как в различных учебно-воспитательных учреждениях, так и в социуме, вне школы и семьи.

Во взаимосвязи эти общественных граней развития личности достаточно эффективно решаются вопросы интегрированности и преодоления двойственности между степенью индивидуальной обособленности и степенью приспособления человека в обществе, с учетом реакции на определенные события и нравственной оценки этих событий [5, с. 6]. Семейная и социальная педагогика способны рассматривать происхождение зла в мире и человеке, но без духовного опыта, причины стремления к злу человеческой природы не могут быть полноценно раскрыты.

Светская педагогика определяет зло следующим образом. Причины происхождения зла в человеке и в обществе имеют разное основание: нравственное зло следует отличать от социального зла. Социальное зло имеет место тогда, когда оно – проявление воли определенного лица, группы лиц, социального слоя по отношению к другим людям. Нравственное зло, оценивается внутренним состоянием личности и, как следствие, поступками. С точки зрения христианской педагогики зло в природе, в обществе и воля к злу человека – объективные стихии разрушения – восходят к одному и тому же началу.

Самый глубокий и полноценный с точки зрения педагогики личности взгляд на эту важнейшую проблему принадлежит В.В. Зеньковскому, который рассматривает присутствие зла в сущности и природе от онтологического, в антропологическом и, наконец, педагогическом контексте.

Человек отличается от животного тем, что обладает мышлением, анализируя свое прошлое и критически оценивая его, страдает от собственных «неправильных» поступков. В процессе своей деятельности он преобразует окружающую действительность, создает не только необходимые ему материальные блага, но, также, духовные и культурные ценности. Удовлетворение духовных потребностей часть внутреннего душевного мира и, по христианской антропологии, является врожденной обязательной константой. Зло в человеке связано с его естественной, природной духовностью, в каждом может развиваться как светлая, так и темная сторона его личности. Природа зла надличностна, её начало не в человеке, а сам человек лишь может противостоять влечению к злу. Апостол Павел, раскрывая сущность борьбы со злом, указывает, что это не противодействие другому человеку или обществу, «потому что наша брань не против крови и плоти, но против духов злобы поднебесной» (Еф. 6:12). Онтологически человек и мир едины, противоборство добра и зла как в человеке, так и в обществе никогда не прекращается. Если рассматривать причинно-следственные связи, то зло в человеке – нравственная категория, заключающаяся в постоянном выборе и определяющаяся характером поступков. Нравственное зло еще

не действие, а только намерение. Зло общественное – моральное – конкретный поступок. Часть из десяти библейских заповедей относятся к преодолению межличностного, морального зла: «не убей», «не укради», «не прелюбодействуй» и только последняя, десятая, относится к нравственным: «*не пожелай* того, что принадлежит ближнему». Категории морали и нравственности созданы, в том числе для того, чтобы человек мог ориентироваться в различении добра и зла. Метафизика, занимающаяся исследованиями первоначальной природы реальности, мира и бытия как такового, утверждает, как основной факт, постоянную протivонаправленность добра и зла.

Религиозный взгляд на структуру человека, рассматривает его тройственную составляющую: это не только тело, но и душа и дух, являющийся Божественной энергией в человеке. Понятия «грех» и «зло» в христианстве тождественны, если говорить о словосочетании принятом в христианской педагогике «греховная природа», относящемся к человеческой душе, оно также означает «зараженность злом». Выражение «совершение греха» фактически означает некие поступки, направленные на себя или другого человека, в результате частого повторения приводящие к саморазрушению, зло связано с естественной духовностью личности. По своему присутствию в духовной сфере человека, грех (зло) есть болезнь и через дух он сообщается душе и телу. В идеале, каждый человек несет в себе Божественный образ – это христианское учение является основной истиной о человеке. Даже совершаемое нами зло не ослабляет и не подавляет этот образ, но разрушает нашу личность [6, с. 107–117]. Добро и зло всегда присутствуют в личности, но, как бы человек ни укоренился в зле, оно не может овладеть им абсолютно. Существует несколько основных точек зрения (теорий) о происхождение зла в мире и человеке.

1. Понимание зла в человеке, представленное в педагогических воззрениях Ж.Ж. Руссо.
2. Совершение зла по незнанию.
3. Объяснение совершения зла исходя из тяжелых социальных условий.
4. Библейское понимание зла.

Светские социологические и педагогические теории признают, что предпосылки духовности заложены в каждом человеке. В.Д. Шадриков, обобщая ряд теоретических и экспериментальных работ, делает вывод, что среди врожденных видов внутренней активности человека наряду с биологическими представлены и нравственные. В силу своей первичности они бессознательно определяют поведение человека. В этом смысле, говорит С.Ю. Дивногорцева: «духовность дана всем как некая архетипическая (всеобщая, единая, присущая всем людям) доминанта мотивообразования, являющаяся «врожденной» основой развития направленности личности» [7, с. 109]. Представленные теории не являются взаимоисключающими и дополняют друг друга, решая проблемы становления личности, смысла жизни, направления поступков в социальной среде и их нравственный характер. Рассмотрим эти мнения.

Педагогика Ж.Ж. Руссо. С появлением философии и педагогики великих французских просветителей Дидро, Вольтера и Руссо, идеи эпохи Просвещения были активно восприняты российской элитой. В крупных городах начал формироваться запрос государства на научное образование, которое воспринималось как средство улучшения человека и общества. Научное образование стало ассоциироваться с идеей абсолютной свободы от религии и послужило основой критики традиционализма – семьи, церкви, государства в патриархальном понимании, представляя их как невежественное препятствие на пути к просвещению. Ж.Ж. Руссо выдвинул теорию противостояния человеческой культуры идеальному состоянию природы. Руссо отвергает врожденную тягу человека к злу и выдвигает мысль, что «все хорошо, что выходит из рук Творца, все вырождается в руках человека». «Предположим, как неоспоримую максиму, что первые движения природы всегда правы», продолжает он. «Человек

от природы добр», и только жизнь в культуре делает из него то злое, лицемерное и своекорыстное существо, которое всем нам так хорошо известно [8, с. 40]. Руссо не говорит, что «Бога нет», или «Бог никак не влияет на человека», он лишь предлагает альтернативную теорию библейскому постулату об изначальной испорченности человека. Руссо является основателем педагогического натурализма: он любит природу ребенка, но с чисто душевно-физиологической, безрелигиозной точки зрения. Руссо предполагает, что искусственная изоляция ребенка от воздействия внешней среды способствует раскрытию всех лучших сторон личности. Зло, в понимании Руссо, не присуще природе ребенка, нужно лишь правильно воспитать его. Под влиянием Руссо сформировались четыре крупных педагогических течения, носителями которых стали Песталоцци, Фребель, Спенсер и Толстой [9, с. 16–17].

Ж.Ж. Руссо является вдохновителем современной светской педагогики. В педагогическом историческом развитии теория воспитания Руссо выявила не менее двух противоречий между замыслом и результатом. Вместо того чтобы добиваться нравственной свободы, свобода воспитуемого становится вседозволенностью. Вторая крайность его теории, мелочный гнет воспитуемого, неосознаваемый его воспитанником. Трудно представить, как будет развиваться самостоятельная жизнь молодого человека попавшего в атмосферу такой «свободы». Как точно заметил Гессен, свобода является не фактом, а целью. Свобода и принуждение при правильном воспитании оказываются не противоположными, а взаимно проникающими началами. Теория Руссо отвергает реальность библейского первородного греха и природного зла в ребенке и уходит в педагогический натурализм.

Зло по незнанию. Наиболее упрощенным пониманием зла является то, которое исходит из мысли, что человек всегда ищет добра, и если совершает зло, то только по незнанию. Эта точка зрения, впервые была с полной ясностью выражена Сократом, по учению которого зло никогда не является целью деятельности человека; только благодаря нашей ограниченности, неумению все предвидеть, учесть заранее последствия нашего поведения мы, согласно этой теории, совершаем поступки, которые причиняют страдания другим людям. С этой точки зрения, для устранения зла необходимо развитие интеллекта, рост просвещения – и тогда зло исчезнет.

С другой стороны, рост просвещения, развитие культуры, средств связи, техники и электроники, весь современный прогресс, открывает такие тонкие по своей технической стороне возможности зла, какие в прежние времена не могли даже предполагать. Люди просвещенные, образованные не совершают мелкого воровства, прямого насилия – тут им мешает как раз их «культурность», но тем страшнее, тем утонченнее формы зла, в наше время. Образованные люди в отличие от необразованных, как правило, не сами совершают зло, а задействуют других людей, хотя часто осуждают и не выносят прямого насилия.

Совершение зла исходя из тяжелых условий жизни. В наши дни распространено мнение, согласно которому зло в истории, в человеческих действиях проистекает из тяжелых социальных условий, в которых живет множество стран и людей. Нищета и вечная нужда, невозможность обеспечить элементарные потребности, голод, болезни, развивающиеся вследствие условий жизни, создают постоянное раздражение, озлобленность, желание как-нибудь «ущемить» тех, кому живется легче, – все это подпитывает и развивает злые намерения у людей. Отсюда вырастает потребность помогать социальным реформам, создаются теории изменения социального строя. На этой почве вырастают различные планы, часто переходящие в революционные программы, – все для того, чтобы исчезла нищета, эксплуатация бедных и бесправных людей, чтобы для всех одинаково было доступно образование, чтобы все люди могли бы пользоваться, в случае болезни, достижениями современной медицины. Те, чья судьба сложилась неблагоприятно, живут верой, что при изменении социальных условий исчезнет потребность причинять страдания другим. Такой подход называется гуманистическим. Многие страны в XXI веке оказались на грани экологической, духовной, нравственной, экономической, социальной катастрофы.

Библейское понимание зла. Ответ на вопрос происхождения и распространения зла, есть часть духовно-мировоззренческой креационной системы библейского восприятия мира. Врожденная свобода нравственного выбора, дает человеку возможность самоопределения по отношению к понятиям добра и зла. При этом, нарушая границы нравственных норм, человек, «связанный» своими пороками, теряет драгоценный дар свободного выбора.

Зло не существует как некое особое бытие, как источник; есть злые существа (злые люди, злые духи), но нет зла самого по себе. Зло впервые возникло не среди людей. Один из созданных Богом ангелов Денница, обладая свободой выбора (иначе: свободной волей), захотел отделиться от Бога, стать независимым и совершил отрыв от своего Творца, увлекая с собой других ангелов. Так, согласно библейской теории появился противостоящий Богу демонический мир. Не имея плоти (тела) и являясь духами, демоны захотели подчинить себе другое творение Бога – человека. Человек имел и тело, и душу; так же, как и ангелам, Бог дал ему свободу выбора. Человек должен был стать венцом творения, хозяином природы, но, соблазненный падшими духами, – потерял свое царственное положение. Человек оторвался от прямой связи с Богом; как говорит апостол Павел: «Одним человеком грех (то есть отрыв) вошел в мир, и грехом смерть». Природа человека после разрыва (изгнания из рая) значительно изменилась, и хотя у человека осталась свобода выбора, и он может сам принимать решение в той или иной ситуации, но появилась склонность к совершению зла. В христианстве говорится о враждебном начале, находящемся в человеке, подчиняющем человека себе и влекущем его к злу даже против собственной воли, что выразил в своем определении апостол Павел: «Доброго, которого хочу, не делаю, а злое, которого не хочу, делаю. Если же делаю то, чего не хочу, уже не я делаю то, но живущий во мне грех. Итак, я нахожу закон, что, когда хочу делать доброе, прилежит мне злое» (Рим. 7:19–21). Грех первых людей исказил и всю остальную природу. В животном мире, появилась борьба за выживание. Тление и смерть стало свойством всего животного и растительного мира [10, с. 398–406]. Греховные склонности стали господствовать в душе, каждый человек стал «рабом греха» (Рим. 6:7).

Происходящие перемены в политической, экономической и социальной жизни нашей страны, обозначили проблему корректировки конкретных, а не абстрагированных целей и задач в образовании, его содержании и методиках обучения [11, с. 176]. Неизбежная модернизация школы, обусловленная продолжающимся кризисом морали, культуры, нравственности и духовности, неупорядоченный набор знаний, лишенный логической связи, – все это вновь поднимает вопрос о возвращении полноценного воспитания в учебные заведения, делает актуальным целенаправленное внедрение в учебный план предметов духовно-нравственного содержания (предмет «Основы православной культуры» уже преподается в общеобразовательных учебных заведениях). Необходимо скорректировать цель воспитания, которая в православной педагогике направлена, по меткому выражению В.В. Зеньковского, на подготовку молодого человека не только к земной жизни, но и к вечной, что выводит важную тему развития личности за рамки земного бытия. Этой двуединой целью определяется особенность содержания воспитания в православной педагогике [7, с. 224].

Но преодолеть кризис нашего общества исключительно рациональным, схоластическим способом преподавания, через введение новых предметов, невозможно, а проблема добра и зла всегда была делом величайшей цивилизационной важности, раскрываясь через педагогику, социологию, психологию и философию. Неверно полагать, что зло – чистая абстракция, в повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с его многочисленными проявлениями. Без должного понимания природы добра и зла, этих свойств (свойство, как специфика объекта) личности нет способов изменения модели цивилизации, построенной на иллюзии самодостаточной замкнутости личности, в которой эгоцентризм заменяет и разрушает настоящую картину мира, превращая человека в безучастную посредственность

и объект манипуляций. Чем свободнее развивается в человеке духовная жизнь, чем больше он перенимает опыт поколений, тем явственнее для него становится аксиома расположенности человека к злу и его наличию в душе. Мы – носители уникальной культуры, и если православная педагогика станет частью новой теории воспитания личности, то онтологически, зло никогда не сможет овладеть человеком.

Литература

1. Духовно-нравственное воспитание: преемственность и развитие (по материалам научно-практического семинара «Государственная политика РФ по формированию духовных и нравственных ценностей у детей и молодежи»: Сборник статей / Сост. и общ. ред. М. Н. Петракова. – М., 2004. – С. 21.
2. Владислав Свешников, протоиерей. Очерки христианской этики: учебное пособие. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: Издательство «Паломник», 2001. – С. 406.
3. Столяренко А. М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. С. 143.
4. Сурова Л. В. Методика православной педагогики. Педагогика. Школа. Человек. Часть I. Издание 2-е. – Фонд «Христианская жизнь». Клин, 2002. – С. 12-15.
5. Слярова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2006. – С. 6.
6. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Фонд «Христианская жизнь». – Клин, 2002. – С. 107-117.
7. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2008. – С. 109.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов. – Москва. «Школа-Пресс», 1995. – С. 40.
9. Зеньковский В. В. Педагогика. Фонд «Христианская жизнь». – Клин, 2002. – С. 16-17.
10. Зеньковский В. В. Основы христианской философии: христианское учение о познании. Том 1. – М.: Канон, 1997. – С. 398-406.
11. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики: учебное пособие. – М.: Издательство ПСТГУ, 2005. – С. 176.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

УДК 37.017

*Галина Гарекиновна Сечкарева
Розалия Карапетовна Погосова*

А.И. СОЛЖЕНИЦЫН О ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ И ЗАДАЧАХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Гимназия № 1
муниципального образования город Армавир*

Аннотация. В статье на основе изучения фактографического материала из произведений А.И. Солженицына и отзывов современников о нем и его литературном и философском наследии определены основные идеи крупнейшего мыслителя XX и XXI веков и насущные задачи воспитания подрастающего поколения в контексте традиционной русской культуры, самобытной русской цивилизации. Установлены генетические связи педагогических идей А.И. Солженицына с культурно-просветительскими воззрениями славянофилов и других представителей теории самобытности культурно-исторического развития русского общества. Дана оценка восприятия философии воспитания А.И. Солженицына в работах видных представителей социальной мысли нашего времени.

Ключевые слова: А.И. Солженицын, Россия, цивилизация, духовность, культура, школа, учитель, воспитание молодежи.

А.И. Солженицын – фигура в советской истории и постсоветского периода исключительно яркая, самобытная. Его личности воплотила в себе коренные черты русского национального характера: любовь к Родине, уважительное отношение к ее истории, своему народу, страстное, неукротимое желание служить его благу и беспощадное разоблачение всего того, что унижало, оскорбляло национальное достоинство русского человека. Он вошел в русскую культуру, ее историю нашу жизнь уверенно и «мощно», заявив о себе на всю страну, на весь мир уже первым своим произведением – повестью «Один день Ивана Денисовича». Очень верно охарактеризовал А.И. Солженицына известный русский поэт Ю. Кублановский: «Столько, сколько сделал для нас Александр Исаевич, не сделал до этого никто. Солженицын открыл глаза русским и Западу на природу тоталитарного режима, который в свою очередь, является порождением атеизма». И далее: «Александр Исаевич – это тип русского православного деятеля. Все он видел через призму высшего. Меня всегда поражала его национальная трезвость взгляда и одновременно – простодушие, идущее от его чистой и доброй души» [7].

Значимость культурного наследия А.И. Солженицына как последнего признанного всей мировой общественностью гениального русского писателя детерминирует историко-педагогический интерес к его идеям совершенствования целевых установок и содержания нравственного воспитания. Целью нашего исследования является изучение ключевых

педагогических идей мыслителя в области воспитания детей и молодежи и строительства отечественной школы. В исследовании мы решали задачи установления преемственного характера взглядов А.И. Солженицына на воспитание русского человека в контексте идущей от славянофилов идеологической установки о самобытности развития России; с другой стороны – мы поставили задачу выявить черты новаторства во взглядах Солженицына на обустройство русской школы в контексте его масштабной программы обустройства России как страны и географического пространства.

Александр Исаевич отстаивал свой, самобытный путь развития России в отличие от Запада, за которым влекут нас «передовые публицисты». Великий образец глубокого понимания самобытности культурных традиций России он видел в славянофилах. В «Письме вождям Советского Союза» он гневно осуждал безответственных болтунов, критикующих славянофилов, совершенно не понимая природы, сути этого заметного явления в истории общественно-политической, культурно-просветительской мысли России XIX в. Можно как угодно относиться к мысли писателя в отношении славянофилов, но нельзя не видеть в ней серьезных рациональных зерен. Справедливость их мы ощущаем сегодня. Вдумаемся в глубокие суждения Александра Исаевича: «Как смеялись, как затравили реакционными «славянофилами»... затравили тех, кто говорил, что не надо слепо подражать западной цивилизации, что такой колосс, как Россия, да со многими душевными особенностями и бытовыми традициями, вполне может поискать и свой особый путь в человечестве; и не может быть, чтобы путь у всего человечества был только и непременно один» [8, с. 87].

Составной частью общественно-политических взглядов А.И. Солженицына являются его взгляды на русскую школу, ее место в государственном строительстве. Едва ступив на родную землю после изгнания, он в числе важнейших своих забот назвал заботу о нашей школе. Он отмечал, что школа является важнейшим общественным институтом. Не допускал мысли о ее кастовой замкнутости на «своих специфических задачах и проблемах». Александр Исаевич мыслил в русле традиций демократической мысли, заложенной Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским и др. По пути в Москву, в Новосибирске на встрече с научной общественностью Академгородка, Александр Исаевич отмечал: «У меня сердце очень болит за школу, ведь я был учителем. Сегодня в школе решается наше будущее. Наша школа действительно провалена, а после 9-го класса мы выбрасываем миллионы детей неизвестно куда. Учиться или пойти некуда, работать – некуда. Да раньше, в «проклятой тюрьме народов», если ты окончил гимназию или даже городское училище – ты был образованный человек. Ты мог на этом и кончить. А сейчас школа этого не дает» [5].

О путях перестройки русской школы А.И. Солженицын содержательно, интересно писал в работе «Как нам обустроить Россию». В ней автор отмечает, что любое государственное устройство будет справедливым, если в отношениях людей между собой будет царить благородство. «При людском благородстве – допустим любой добропорядочный строй, при людском озлоблении и шкурничестве – невыносима и самая развилостая демократия» [9, с. 8].

Главное в жизни общества, государства – не политика. «Чем размахистей идет в стране политическая жизнь, – тем более утрачивается душевная. Политика не должна поглощать духовные силы и творческий досуг народа. Кроме прав человек нуждается отстоять и душу, освободить ее для жизни ума и чувств» [9]. Источником силы или бессилия Александр Исаевич считал духовный уровень жизни, а не уровень промышленности. Именно духовный уровень нашего человека партийно-государственная номенклатура жестоко калечила многие десятилетия. Особенно страдали от этого семья и школа. И отсюда тревожная мысль писателя: «Ведь если этого не поправить сейчас же, то и никакого будущего у нас не будет» [9, с. 7].

Едва ли не главным благом семьи он считал «многобедственное положение женщины у нас». В этом он видит причину падения рождаемости, детской смертности, болезненности

детей. И разве не прав он, когда с горечью заявляет, что нормальная семья – у нас почти перестает существовать. А болезнь семьи – это станова́я болезнь для государства» [9]. Александр Исаевич считает, что женщина должна иметь возможность «вернуться в семью для воспитания детей, таков должен быть мужской заработок» [9]. Как не вспомнить в связи с этим лживые обещания наших прежних властей, дававшихся на волне эйфории после принятия очередной Программы КПСС! Тогда всерьез обещали, что нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме... И в числе задач, которые собирались решить на пути к нашему «светлому будущему», называлась такая, как сокращение рабочего дня для женщины вдвое. Это были 60-е годы...

Столь же остро, отмечал А.И. Солженицын, стоит вопрос о нашей школе. Может показаться странной жестокая критика им советской школы: ведь мы привыкли считать ее лучшей в мире. Многие, в том числе за рубежом, отмечали наши успехи в школьном строительстве. А Президент США Д. Кеннеди прямо заявил, что Америка проиграла соревнование с СССР в космосе за школьной партией.

Кто прав в этом споре? Думаем обе стороны. Успехи нашей школы как единой, трудовой были несомненны. У нас было отлично продумано содержание образования в естественно-математической области знаний. Однако качественное образование в огромной стране получали не все дети. Особенно сложным было положение сельской школы и, прежде всего, ее материальной базы. В ней не хватало квалифицированных учителей.

Наша школа нуждалась в серьезной перестройке. Ей необходимо было придать разумную гибкость в организационном и учебно-воспитательном плане, надо было подумать о резком улучшении материального положения учителя. Ничего этого неповоротливая партийно-бюрократическая государственная система сделать не могла. Реформы, предпринимавшиеся в 60–80 гг., никаких заметных результатов не давали. Партийная власть только бдительно следила за «классовой чистотой» воспитательно-образовательной практики советской школы.

Вот почему по-своему прав и А.И. Солженицын, когда писал: «Сколько мы выдуривались над ней за 70 лет! – но редко в какие годы она выпускала у нас знающих, и то лишь по доле предметов, да и таких-то – только в отобранных школах крупных городов, а Ломоносову провинциальному, а тем более деревенскому – сегодня никак бы не появиться, не пробиться» [9].

Недопустимо, отмечал А.И. Солженицын, что должность классного руководителя у нас почти не оплачивается. Ему надо уменьшить нагрузку, повысить оплату его труда, чтобы он мог спокойно заниматься воспитательной работой, которая у нас крайне запущена.

Начинать работу по улучшению положения дел в школе, доказывал писатель, надо с учителя. Учителям фактически не платят за тяжелый, изнурительный труд. «А ведь школьные учителя должны быть отборной частью нации... им вручается все наше будущее» [9].

Александр Исаевич предвидел появление в скором будущем платных частных школ. «Но в таких школах не должно быть безответственного самовольства программ, они должны находиться под наблюдением и контролем земских органов образования» [9].

Недоработки в семье и школе по воспитанию подрастающего поколения приводят к росту преступности в стране. Мало того, доказывал Александр Исаевич, мы прибегаем к «неосмысленному варварскому» чужому, что калечит нашу молодежь. Западная молодежь, пишет А.И. Солженицын, «дурит от сытости, а наша в нищете бездумно перехватывает их забавы» [9]. Наше же нынешнее телевидение услужливо разносит нечистые потоки «поп-масс-культуры» по стране. Словно сказано великим писателем о сегодняшнем дне!

Этой же теме посвящена значительная часть Слова при получении Большой Ломоносовской медали Российской Академии Наук 2 июня 1999 г. Он вновь страстно говорил о развале на глазах нашей науки и школы. «Еще никогда за три века своего существования

на Руси наука не была покинута в таком пренебрежении и даже нищете» [10, с. 37]. А ведь «именно успехи высшей школы, – говорит Александр Исаевич, – становятся сегодня ключом к устоянию или неустоянию всей России как влиятельного государства» [10].

А.И. Солженицын отмечает в то же время, что высшее образование утверждается и на фундаменте среднего. Но и здесь он видит жалкое прозябание. В сущности, он говорит о разрушении вековых организационно-педагогических традиций образовательной системы России.

Писателя беспокоило состояние воспитательной работы с молодежью, которая, «еще острее и отчаянней высится» перед нами, чем проблемы образования [10].

Он, верно, указывал на причины развала в воспитании молодежи: «Ныне воспитание учащихся напряженно и усложнено тем, что все общество прошло через психологическое сотрясение, слои нравственных ориентиров, традиционного уклада представлений, – и само общество служит для юношества, и даже для детства, наихудшим образцом» [10].

Нетрудно заметить, что взгляды А.И. Солженицына на школу, ее целевые установки тесно переплетаются с демократическими идеями прогрессивных деятелей русской культуры и просвещения рубежа XIX и XX столетий. Именно в это время в России решительно заявили о приоритете воспитания в подготовке молодого поколения к жизни. Никто никогда не отрицал при этом в демократических кругах России важности знаний, вооружения ими учащихся. Но на первое место была поставлена забота о личности ученика, формировании его культурного, морального, нравственного облика. В этом вопросе Александр Исаевич перекликался со своим современником, другим великим поборником русской культуры Д.С. Лихачевым.

Завершая свое «Слово...», А.И. Солженицын проникновенно говорил: «Никакая изобретательность технологического предпринимательства не заменит нам длительного дара уже накопленной культуры. Культура же несет в себе и упругое сопротивление всем видам обезчеловечения: от снижения наших нравственных мер, от погружения в суетливое потребительство – и до превращения людей в техногенные существа» [10].

Надо в то же время отметить, что отношение к творческому наследию А.И. Солженицына было и остается неоднозначным. Что касается коммунистов, то здесь все понятно. Но и демократическая часть общества не все принимает из историко-философского и художественного наследия великого писателя. И в принципе ничего предосудительного здесь нет. Еще раз отметим: в свое время к «Выбранным местам из переписки с друзьями» отношение общества было не просто неоднозначным, а диаметрально противоположным – от восторженного до резко отрицательного. А как различались мнения «расположенные» между этими крайними полюсами! То же самое можно сказать и о сложных, противоречивых взглядах Л.Н. Толстого. А Д.С. Лихачев как-то вообще высказался в одной из телевизионных передач, что Лев Николаевич, перед которым Дмитрий Сергеевич преклонялся «в конце жизни наговорил немало глупостей» [10].

К А.И. Солженицыну надо относиться, прежде всего, как великому писателю, мыслителю XX века, оказавшему могучее воздействие на историю, культуру, просвещение России, на национальное сознание русского человека. Такие люди, как Толстой, Гоголь, Солженицын, не «ошибаются», а имеют право на собственное мнение о предмете суждения. А соглашаться или не соглашаться с ними – дело второстепенное. Даже в том случае, когда кто-то отвергает в их взглядах, он не может не признать актуальность вопросов, выдвигаемых нашими великими предками, и стремление решать их в соответствии с культурно-историческими традициями нашего народа.

Интересна в этом отношении оценка Р.А. Медведевым, нашим известным историком, «Письма вождям Советского Союза» А.И. Солженицына. Она изложена им в статье «Что нас ждет впереди?» и является ответом историка на указанное «Письмо...». Оно

«разочаровало» Р.А. Медведева, поскольку «уж очень нереальны, как-то ни с чем несообразны многие его предложения»! [8, с. 96].

И в то же время Р.А. Медведев признает: «Как ни велико первое чувство недоумения и разочарования, как ни явственно, что с этими утопическими и некомпетентными предложениями согласиться невозможно, все же от этого нового документа Солженицына нельзя просто отмахнуться, как от наивных рассуждений «реакционного романтика и националиста». Нельзя не видеть, что письмо Солженицына – пусть в крайне искаженной форме – отражает многие реальные и острые проблемы нашего общества и государства» [8, с. 96].

Р.А. Медведев соглашается с Солженицыным, который отмечал, что благодаря марксистско-ленинской «национальной политике» произошло уродливое смещение значения и места русской нации в стране. Москва, например эта колыбель России, теряет характерные черты культурного и политического центра русского народа. В этом отношении Петербург до революции больше подходил как столица многонациональной России» [8].

А.И. Солженицын изобличал тоталитарный режим недавнего прошлого за преследование православной церкви и выражает тревогу о ее нынешнем положении [8].

Несогласие с Александром Исаевичем в каких-то вопросах «не означает, что мы должны замалчивать творчество Солженицына. В целом оно является слишком значительным во всех отношениях и выходит далеко за рамки культурной и идейной жизни нашей страны» [9, с. 82].

Таковы в основном историко-политические, философские взгляды А.И. Солженицына в контексте культурно-просветительских традиций России. Это, бесспорно, один из крупнейших гуманистов XX – начала XXI века. Его значение в данном качестве особенно значимо потому, что он не только не «выпадает» из демократических традиций европейской и мировой истории, даже не идет рядом, а органично вписывается в нее, продолжит ее в новых исторических условиях. Отношение к творческому наследию А.И. Солженицына неоднозначно. Но это неоднозначность отношения к великому человеку! К нему тянулись люди с наболевшими вопросами. Его эпистолярное наследие – десятки тысяч писем. Александр Исаевич – истинно русский человек и всю жизнь боролся за честь и достоинство своего народа. При этом никто и никогда не посмел упрекнуть его в национализме. Более того, борясь за благополучие русского народа, он, в сущности, боролся за благополучие народов многонациональной России, представляющей собой «роскошный букет народов».

Как человек, Александр Исаевич, по воспоминаниям Натальи Дмитриевны Солженицыной, был общительным, со всеми, с кем хотел и мог встретиться, встречался и разговаривал. Он «любил вкусно поесть, но не терпел затянутых разговоров, холостого «прокрута». Больше всего он ценил разговор вдвоем либо уж троим. А если собирались вчетвером, он замолкал» [3].

И в заключение снова сошлемся на Р.А. Медведева: «Многие из великих писателей России, да и других стран – обладали нелегким характером и придерживались крайне отсталых для своего времени идеологических и политических концепций. Это не помешало им оставить неповторимый след не только в истории художественного творчества, но и в общественно-политической истории человечества. Феномен Солженицына не является в этом отношении исключением» [8, с. 108].

Литература

1. Александр Солженицын. «Письмо вождям Советского Союза» [Электронный ресурс] // http://lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s_letter.txt, (дата обращения 22.02.2020).
2. Антология самиздата «Травля Солженицына и Сахарова. Официальные публикации и документы» [Электронный ресурс] // http://antology.igrunov.ru/after_75/memo/1088679091.html, (дата обращения 22.02.2020).

3. Вячеслав Костиков «Без Солженицына» Аргументы и факты [Электронный ресурс] // <http://www.aif.ru/society/5248> , 06.08.2000, (дата обращения 22.02.2020).
4. Документ о награждении А. И. Солженицына орденом защитника отечества II степени [Электронный ресурс] // https://pamyatnaroda.mil.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie17659116/ , 08.08.1943, (дата обращения 22.02.2020).
5. Интерфакс ««Архипелаг ГУЛАГ» для школьников» [Электронный ресурс] // <http://www.interfax.ru/culture/99602> ,9.09.2009, (дата обращения 22.02.2020).
6. Рой Медведев «Андрей Сахаров и Александр Солженицын» [Электронный ресурс] // <http://www.nkj.ru/archive/articles/3985/t>, (дата обращения 22.02.2020).
7. Распутин Валентин «Неустанный ревнитель» «Литературная газета» – 2008, № 32 [Электронный ресурс] // <https://lgz.ru/article/-50-6671-12-12-2018/neustannyu-revritel> (дата обращения 24.02.2020).
8. Медведев Р. «Что ждёт нас впереди?» // Диалог – 1990, № 4.
9. Солженицын А.И. «Как нам обустроить Россию» // Брошюра к газете "Комсомольская правда" от 18 сентября 1990 г. [Электронный ресурс] <https://www.kp.ru/daily/24141/359116/> (дата обращения 24.02.2020).
10. Солженицын А.И. «Слово при получении Большой Ломоносовской медали Российской Академии Наук» // «Народное образование» – 2003, № 8.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.016

*Надежда Константиновна Андриенко
Андрей Леонидович Третьяков*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
Московский государственный областной университет
Кафедра дошкольного образования*

Аннотация. В данной статье определяется феномен сензитивность дошкольного детства в части музыкального развития личности ребёнка-дошкольника. Выделены виды занятий по изобразительному искусству в условиях дошкольной образовательной организации. Раскрыта специфика структуры музыкального занятия с детьми дошкольного возраста. Педагогически доказано, что в основе интеграции музыкальной деятельности детей дошкольного возраста и изобразительного искусства лежит познание ими выразительных средств каждого вида искусства в современных социокультурных условиях развития дошкольной организации на современном этапе.

Ключевые слова: методика организации занятий, занятие по изобразительной деятельности, занятие по изобразительному искусству, современная дошкольная образовательная организация, дети дошкольного возраста.

Реформирование системы дошкольного образования, основанное на гуманистической тенденции формирования современного общества, предполагает необходимость пересмотреть предшествующий педагогический опыт.

Выдвинутая на первый план психологами и педагогами развивающая функция образования, подразумевающая всестороннее развитие личности ребенка, не оставляет без внимания развитие музыкальных способностей детей [1–3].

Музыка, с древних времен являясь источником порождения мыслей, чувств, слова, по сей день выступает в качестве инструмента познания глубины человеческих переживаний, чувств, глубины души, постижения истиной красоты самой действительности.

Уже в дошкольном возрасте музыкальное искусство приобретает важное значение на формирование личности ребенка. Приобщение ребенка к музыкальному искусству позволяет активизировать его творческий потенциал, развивать интеллектуальные и чувственные начала. Именно поэтому процесс развития основ восприятия музыки необходимо начинать в раннем детском возрасте.

В зависимости от возрастного этапа на процесс восприятия музыки влияют психические особенности ребенка, от чего зависят последующие результаты данного процесса, в котором непосредственное влияние отводится эмоциям и мышлению. Мыслительные операции, требующие сравнивать, устанавливать отношения и т. п., способствуют развитию у ребенка способности распознавать основные жанры музыки в танце, игре, пении. Эмоциональный компонент связан со способностями представлять музыкальный образ,

постигать художественный язык и влияет на эстетическое восприятие музыки. Так формируются музыкальные способности.

Занятие по изобразительной деятельности в детском саду может быть двух видов:

1) занятие, тема которого предложена воспитателем, где основная цель заключается в освоении нового программного материала или повторение пройденного;

2) занятие по замыслу детей, когда тема выбирается каждым ребенком самостоятельно. В данном случае основная цель занятия – развитие творческого потенциала ребенка [4–6].

В работе со старшими дошкольниками, как правило, центральное место занимает рисование по замыслу, так как в данном возрасте идет интенсивное формирование самостоятельной, инициативной, творчески мыслящей личности [8–10].

Занятия рисованием организуются со всей группой воспитанников в определенное время согласно режиму дня.

Как и любое другое занятие в ДОО, занятие по рисованию имеет три этапа:

1. Вступительная часть, в ходе которой предполагается процесс формирования замысла. Уже с первых слов воспитатель должен заинтересовать детей для последующей деятельности, привлечь их внимание к предмету изображения, путем создания живого образа того, что дети будут рисовать. Одна из главных задач воспитателя на данном этапе заключается в создании и сохранении до конца занятия творческой атмосферы и интереса детей к выполняемой работе.

Общую структуру вступительной части занятия можно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

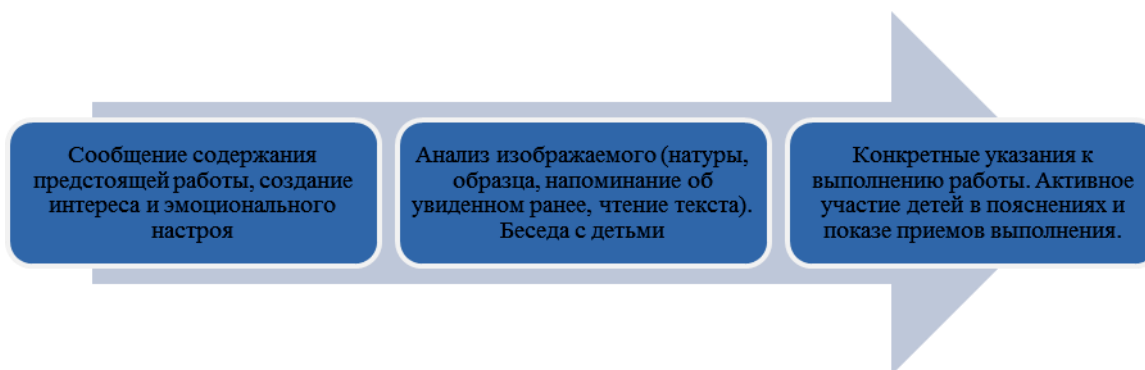


Рис. 1 – Структура вступительной части занятия по рисованию в ДОО

Следует отметить, что формулировка объявляемой темы должна носить неожиданный, эмоциональный характер, при этом давать возможность детям реализовать в работе что-то свое.

Если в младших группах интерес детей к занятиям основан в большей степени на сюрпризных моментах, игровых действиях, то со старшими дошкольниками разговор приобретает более серьезный характер, при этом воспитатель не должен «потерять» эмоциональность и выразительной своей речи. Детям можно предложить рассмотреть картины, прочитать им стихотворение или интересный рассказ, завести беседу о том, что они видели, делали, читали и т. п.

Вне зависимости от того, какой вид изобразительной деятельности будет основным на занятии (рисование по замыслу, сюжетное рисование, рисование с натуры, рисование декоративных предметов), указания детям даются на каждом занятии.

Ответственным моментом на данном этапе становится собственно анализ предмета, который будет в дальнейшем изображаться детьми. Основной ошибкой воспитателя в данном случае может стать тот факт, что только он будет говорить и все объяснять. Необходимо создать такие условия, чтобы дети могли сами проецировать дальнейшие действия.

Естественно, новый и трудный материал может преподнести и донести до детей только педагог, однако, задействуя при этом прошлый опыт детей, задавая вопросы, активизировать их память, сообразительность, творческое мышление. Отдельных детей воспитатель может вызвать к мольберту для показа способов выполнения задания.

Первая часть занятия должна быть хорошо продумана и подготовлена педагогом. В результате каждый ребенок должен понять, что и как он должен делать.

2. Основная часть заключается собственно в воплощении замысла и руководстве педагогом процессом выполнения работы детьми.

Так, в процессе изображения детьми сформированного в первой части занятия образа воспитатель руководит занятием в целом, не упуская из виду каждого ребенка в отдельности. Советы и указания даются педагогом индивидуально, по мере необходимости. Воспитателю не следует спешить с помощью, однако, это не говорит о том, что он должен совсем ограничить себя в этом. Помощь оказывается действительно в сложных для ребенка моментах, но не напрямую, а с помощью вопросов, советов, в редких случаях показом способа действия, причем не на рисунке ребенка, а на отдельном листе бумаги.

3. Заключительная часть связана с анализом результатов деятельности детей и педагогической оценкой детских работ, что одним из важнейших компонентов методики проведения занятия по рисованию.

В первую очередь, воспитатель благодарит детей за выполнение работы. Затем обязательно следует напомнить задачи, поставленные в начале занятия. Результатом анализа педагогом творческих работ детей должно стать их понимание допущенных ошибок, особенностей правильного выполнения работы.

Формы проведения анализа могут быть следующими:

- воспитатель показывает рисунок и предлагает оценить, все ли в нем правильно, как выполнено задание, что интересного придумал ребенок;
- один из детей может назвать лучшую работу, по его мнению, обосновав свой выбор;
- сравнение ребенком рисунка с натурой либо с образцом, его анализ и оценка;
- совместная оценка детей и воспитателя каждой работы по очереди;
- иногда с целью воспитания умения объективной оценки своих работ воспитатель может предложить детям разместить рисунки следующим образом: первый ряд стенда – наиболее удачные, второй – с незначительными ошибками, третий – менее удачные.

В заключении воспитатель дает общую оценку занятию, при этом выделяя в отдельных работах то, что, по его мнению, является важным на данный момент.

Что касается музыкальных занятий, то их построение также связано с постоянным усложнением материала, его развитием и обогащением, как и занятия по изобразительной деятельности. Каждое занятие педагог должен тщательно продумать и подготовить [11–15].

Структура музыкального занятия, однако, имеет свою специфику, хотя и условно подразделяется также на три части.

1. Вступительная часть музыкального занятия включает в себя музыкально-ритмические упражнения, цель которых заключается, в первую очередь, в эмоциональном настроении детей на занятие, а также в развитии навыков основных и танцевальных движений, используемых в дальнейшем в танцах, плясках и хороводах.

2. Основная часть строится на различных видах музыкальной деятельности детей: слушание музыки, подпевание и пение, музыкально-дидактические игры.

Разнообразие видов деятельности обусловлено задачами музыкального развития дошкольников, когда:

- 1) при слушании музыки дети учатся вслушиваться в звучание мелодии и аккомпанемента, благодаря которым возможно представление, понимание, эмоциональное восприятие создаваемого музыкально-художественного образа;

2) в попевках и пении происходит процесс развития вокальных задатков детей;

3) в музыкально-дидактических играх дети знакомятся с различными музыкальными инструментами, происходит развитие памяти и воображения, музыкально-сенсорных способностей.

3. В заключительной части занятия с целью вызвать у детей чувство радости, интереса к музыкальным занятиям, доставить детям удовольствие от совершаемых действий, поднять эмоциональный настрой проводится игра или пляска.

Следует отметить возможность вариативности структуры музыкальных занятий, что обуславливается: учебными, воспитательно-образовательными задачами, методами обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, степенью усвоения дошкольниками программного материала по музыкальному воспитанию, а также активностью педагога и его профессиональными качествами.

Успех любого музыкального занятия зависит от слаженной работы музыкального руководителя и воспитателя, как предварительной работе, так и на самом занятии. Иными словами, музыкальный руководитель, готовя конспект занятия, продумывая его музыкальный репертуар, выбирая те или иные методические приемы, должен заранее ознакомиться с ними воспитателя, который, в свою очередь, хорошо изучит предстоящее музыкальное занятие.

При организации музыкальных занятий необходимо принимать во внимание то, что восприятие музыки детьми основано на переживании ими определенного эмоционального состояния, что непосредственно зависит от того, как будет построена работа педагога, чтобы ребенок захотел прочувствовать музыкально-художественный образ.

В работе со старшими дошкольниками по музыкальному воспитанию важно добиваться у них желания воплотить переживаемое от воспринимаемой музыки в своей творческой деятельности, что становится возможным в процессе интегрированных занятий, когда соприкасается несколько видов искусств – музыкальное и художественно-изобразительное.

При проведении интегрированных художественно-музыкальных занятий у детей формируется эстетическое восприятие окружающего мира. Таким образом, они приобщаются к миру искусства, у них вырабатываются умения слышать, видеть, чувствовать и переживать различные эмоциональные состояния, передавать их в собственной творческой деятельности. Все это способствует развитию художественных и музыкальных способностей.

При организации интегрированных занятий, когда происходит на равноправной основе соединение знаний из разных образовательных областей, следует принимать во внимание: информационно-чувственный, проблемно-мотивационный аспекты. Что касается информационно-чувственного аспекта, то в данном случае речь идет об актуализации процессов восприятия детей, оптимизации условий для получения ребенком необходимой информации на уровне чувств. В основе интеграции применительно к художественному и музыкальному направлениям лежит образ, который, по Т.С. Комаровой, может быть передан в разных видах художественной деятельности посредством специфических средств выразительности [16–20].

Проблемно-мотивационный аспект связан со стимулированием активности детей путем включения проблемной ситуации в ход занятия так, чтобы каждым ребенком она была воспринята как личная.

Занятия по взаимосвязи изобразительной деятельности и музыкального искусства можно разделить на два типа:

1) доминантный тип, когда доминирует один вид искусства, а другой как бы проходит фоном (например, музыка о природе и картина помогают понять музыкальное произведение, его настроение);

2) равнозначный тип, когда происходит дополнение каждой части занятия друг другом.

При подготовке интегрированного занятия по изобразительной деятельности и музыкальному воспитанию должна учитываться вся воспитательно-образовательная работа, проводимая в ДОО. Благодаря этому, возможно построение занятия на основе знакомых детям явлений, произведений искусства.

Как мы видим, занятия по изобразительной деятельности и музыки в ДОО имеют как общие, так и различные особенности своей организации и проведения.

Владение педагогом методиками проведения того или иного занятия, знание программного содержания той или иной образовательной области безусловно способствуют его педагогической грамотности в построении таких занятий, когда становится возможным интегрировать эти два вида искусств. В результате взаимосвязи изобразительной деятельности детей с музыкальным воспитанием происходит развитие способностей детей в комплексе, как художественно-творческих, так и музыкальных.

Как и любая другая способность, музыкальные способности развиваются на протяжении всей жизни. Дошкольный возраст является тем этапом, когда происходит формирование музыкальных способностей, имеющие непосредственную связь с общими способностями личности, к которым относятся восприятие, память, внимание, мышление, воображение, речь [21; 22].

Согласно многочисленным исследованиям музыкальных способностей, в их структуре выделяют следующие компоненты: музыкальный слух, музыкальное мышление, музыкальная память, ладовое чувство, чувство ритма, когнитивный компонент. Эмоциональная отзывчивость на музыку, по мнению многих исследователей, выступает в качестве центрального звена в структуре музыкальных способностей.

Чувственное восприятие ребенком музыки возможно при её интеграции с разными видами и жанрами искусства.

В основе интеграции музыкальной деятельности детей дошкольного возраста и изобразительного искусства лежит познание ими выразительных средств каждого вида искусства, постепенное понимание того, что один и тот же образ какого-либо объекта или явления как в музыкальном произведении, так и в продукте изобразительного творчества, создается при помощи специфических средств того или иного вида искусства [23–26].

Использование музыкальных произведений на занятиях по изобразительной деятельности в детском саду способствует обогащению детских рисунков новым содержанием, вариативному использованию способов изображения, самостоятельному и творческому решению изобразительных задач. И, наоборот, на основе произведения изобразительного искусства или созданного самим ребенком рисунка происходит более глубокой осознание дошкольниками музыкального образа, выразительных средств музыки, проникновение ее настроением.

Литература

1. Асташова Н.А., Вологодина И.В., Бондырева С.К. Диалог о семейном воспитании в гуманистической педагогике: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 4. С. 127-138.
2. Богуславская Т. Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Санкт-Петербург, 2014. С. 171-186.
3. Богуславская Т. Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. С. 4-9.
4. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. Музыкальный мир: пособие для детей 5-7 лет: в 2 ч. Москва: Вентана-Граф, 2011. 26 с.

5. Вологодина И.В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 92-101.
6. Зацепина М.Б. Музыка в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 5. С. 102-110.
7. Калаков Н.И., Кобелева О.В. Проблема адаптации человека в современных условиях // Теория и практика социальной работы: опыт и перспективы: сб. тр. участников 1-й Междунар. конф. Ульяновск, 1999. С. 39-40.
8. Кобелева О.В. К вопросу о формировании жизненных ценностей у молодежи // Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бирск, 1997. С. 24-27.
9. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 8. С. 16-25.
10. Комарова И.И., Шишмакова Е.В. Чтение – капитал воспитания // Воспитательная работа в школе. 2008. № 6. С. 111-123.
11. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 14-24.
12. Комарова Т.С. О взаимосвязи искусств в эстетическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. 1995. № 5. С. 47-49.
13. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Знакомим дошкольников с искусством портрета: метод. пособие к «Программе воспитания и обучения в детском саду». Москва: АРКТИ, 2010. 150 с.
14. Крамаренко Н.С. Роль детства в оценке успешности взрослого человека // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 1. С. 100-103.
15. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
16. Куланина И.Н. Искусство как форма общения в дошкольном возрасте // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 25-35.
17. 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.
18. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Умственное воспитание дошкольников и младших школьников: постановка проблемы // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4. С. 52-56.
19. Новикова Г.П. Народное искусство в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста как педагогическая проблема // Народная художественная культура: вызовы XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Москва, 2014. С. 236-243.
20. Пантелеева Н.Г. Формирование эстетической оценки у детей 5-7 лет в процессе ознакомления с искусством портретного жанра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2007. 170 с.
21. Папахчян Е.Ю., Плужникова Е.А. Дидактическая игра как активный метод обучения детей младшего возраста // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. заоч. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2017. С. 46-48.
22. 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.
23. Развитие детской одарённости в условиях современного образования: монография / С.Л. Фролова [и др.]. Красноярск: Центр информации, 2013. 164 с.

24. Терсакова А.А., Костенко А.А., Плужникова Е.А. Методы диагностики детской творческой одарённости // Образовательная робототехника в научно-техническом творчестве школьников и студенческой молодёжи: опыт, проблемы, перспективы: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Армавир, 2017. С. 187-195.

25. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development // Медиаобразование. 2019. Т. 59. № 4. С. 470-481.

26. Grudistova E.G., Pastukhova D.A., Slinkov A.M., Slinkova O.K., Melnikov T.N. Study of self-actualization needs of Russian students as a factor of competitiveness in the labor market // Espacios. 2019. Т. 40. № 26. С. 18.

УДК 373.2.016

Ирина Валерьевна Вологодина

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Аннотация. В данной статье определяется роль и педагогическая эффективность сюжетно-ролевой игры в формировании межличностных отношений у детей дошкольного возраста. Определяется, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка-дошкольника в процессе его активной игровой деятельности. Выявлены компоненты структуры сюжетно-ролевой игровой деятельности ребёнка-дошкольника. Описана функция самостоятельности детей дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игровой деятельности.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, формирование межличностных отношений, дети дошкольного возраста, ФГОС ДО, педагогический анализ.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования межличностному взаимодействию детей 3–7 лет уделяется огромное значение, поэтому отдельным пунктом выделены следующие образовательные области, которые предложены для реализации в программах дошкольного образования: познавательное развитие, социально-коммуникативное, речевое развитие, коммуникативное, физическое и художественно-эстетическое развитие. Такой порядок распределения областей образования подтверждает важность и необходимость развития межличностных отношений у современного дошкольника.

Области социально-коммуникативного общения включают в себя навыки взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками, а также формирование эмоциональной отзывчивости, готовности к совместной деятельности, сопереживания, уважительного отношения к чувству принадлежности к семье и сообществу взрослых и детей. Поэтому развитие навыков межличностных отношений позволит дошкольнику гармонично влиться в человеческое сообщество [1].

Опираясь на данный документ, сутью адекватно организованного процесса дошкольного образования будет накопление дошкольником субъектного опыта, который будет

содержать в себе способы и средства взаимодействия с миром, а также расширение возможностей ребенка творчески и активно принимать участие в данном взаимодействии, как отмечают Л.М. Кларина, Н.Ф. Голованова, А.В. Петровский.

Становление личности ребенка дошкольного возраста происходит в его отношениях с людьми, не только сверстниками, но и взрослыми. Первый опыт такого взаимодействия будет определять характер самосознания ребенка, а также его последующее социальное развитие.

Доказано, что в игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей. Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни.

Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приёмы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. Это обусловлено тем, что развитие игры связано с существенными прогрессивными преобразованиями в психике ребёнка, и, прежде всего в его интеллектуальной сфере, являясь фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности. Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления. Воспитатель должен помнить, что любая деятельность детей направлена на решение определенной задачи. Основная задача имеет множество промежуточных, решение которых позволит преобразовать условия и тем самым облегчить достижения поставленной цели. Практические задачи, которые должен решить ребенок, отличаются от учебных. Содержание игровых задач продиктовано самой жизнью, окружением ребенка, его опытом, знаниями.

Ребенок приобретает опыт в собственной деятельности, многое узнаёт от воспитателей, родителей. Разнообразные знания, впечатления обогащают его духовный мир, и всё это находит отражение в игре. Решение игровых задач с помощью предметных действий приобретает форму применения всё более обобщённых игровых способов познания действительности. Ребенок поит куклу из чашки, затем заменяет ее кубиком и после просто подносит руку ко рту куклы. Это означает, что игровые задачи ребенок решает на более высоком интеллектуальном уровне [2].

Бывает в практике и так, воспитатель, не понимая значения обобщённых игровых действий мышления детей, требует от них действий коллективных максимально сходных с практическими.

Во-первых, если все, что происходит с ребенком в повседневной жизни, перенести в игру, то она попросту исчезнет, ибо исчезнет ее главная особенность – воображаемая ситуация.

Во-вторых, игра, отображая хорошо знакомую, но мало обобщённую жизненную ситуацию, невольно заходит в тупик. Вместе с тем известно, что в повседневной жизни дети получают не только четкие, конкретные знания, но и не ясные, гипотетические. Например,

ребенок знает кто такой моряк, но ему не понятно, чем он занимается. Чтобы уточнить свои представления, в ходе игры он задает вопросы и, получив ответ, приобретает вполне ясные знания, однако новая информация вызывает новые вопросы. Так происходит непрерывный ход познания. Он совершается в практической деятельности и в игре.

Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели неопределенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения. Очень важным моментом является установление преемственности содержания вне игрового опыта и игры. Речь идет не о копировании в игре реальных предметных действий, а об их осмыслении и переносе в игру.

В трудах М.И. Лисиной, Т.В. Антоновой, А.Г. Рузской и других, раскрывался гуманистический потенциал межсубъектного взаимодействия, а также его диалогичный характер. Навык взаимодействия рассматривается как важное условие комфортности ребенка в группе сверстников, а непосредственно процесс взаимодействия является базой для формирования главных качеств личности, таких как: целеустремленность, активность, гуманность, направленность и организованность (Н.И. Кустова, Н.Я. Михайленко, Н.И. Кузина и другие). В современных исследованиях опыт созидательных и позитивных межличностных отношений старших дошкольников определяется как главный компонент социальной готовности обучения ребенка к школе (Е.Е. Кравцова, Г.И. Вергелес и другие). Опираясь на это, проблема формирования старшего дошкольника как субъекта взаимодействия с окружающим миром приобретает практическую и теоретическую значимость [3].

В психологических исследованиях В.М. Холмогоровой, Е.О. Смирновой, отмечалось, что в дошкольный период детства появляется первое стремление к успеху, а также положительной оценке взрослого, с ориентацией ребенка на соответствие ожиданиям взрослого. Поэтому, появляется вопрос касательно влияния усвоения правил и норм поведения на межличностные отношения детей.

Разработка научных основ активного использования видов деятельности, а также взаимодействия со сверстниками и взрослыми с целью развития личности ребенка дошкольного возраста – это центральная задача современной педагогической науки. Особое место среди различных видов деятельности отводится игре, и, согласно мнению С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.П. Усовой и других, совместная игровая деятельность обладает значением для развития межличностных взаимодействий дошкольника и его социализации. Проблемы развития межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевых играх нашли свое отражение в исследованиях Н.А. Коротковой, Р.И. Жуковской, Л. Лидак, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко.

Психологическая теория деятельности, авторами которой являются А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский, выделяет три основных вида человеческой деятельности: трудовую, игровую и учебную, которые тесно взаимосвязаны. Одной из разновидностей активных методов обучения является дидактическая игра. В начале 19 века, психолог К. Гросс предпринял попытку систематизировать изучение игры, назвав ее «школой поведения». Согласно мнению автора, независимо от того, какие факторы мотивируют игру: внешние или внутренние, смысл игры в том, чтобы она обучала ребенка важным жизненным навыкам [4].

К игре, как средству развития познавательного интереса, возрастает интерес педагогов, психологов, дидактов, так как современная психология считает, что игра способна охватывать все периоды жизни человека, являясь формой жизнедеятельности. Игра пронизывают всю жизнь, а изменению поддаются только формы проведения, мотивы игр, эмоции и чувства ее сопровождающие [5].

Аномальным можно назвать то детства, где нет игры. По своей сути игра является многогранным явлением, а как феномен современной культуры она развивает и учит, создавая

возможности развития и отдыха. Ведущим видом деятельности игра является в дошкольном возрасте, так как через игру ребенок познает нормы и правила общения, знакомится с окружающим миром, усваивает привычки и навыки культурного поведения [6].

К. Баханов определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуации, которая направлена на усвоение и воспроизведение общественного опыта». Игра – это детальное и образное отражение жизни [7].

В научно-методической литературе выделяют следующие функции игры:

- 1) развлекательную, которая несет в себе цель достижение удовольствия, а также развлечения детей, с пробуждением интересов и вдохновения;
- 2) коммуникативную, в которой усваиваются нормы поведения;
- 3) самореализации, где происходит возможность самоопределения;
- 4) терапевтическую, где происходит преодоление трудностей, которые появляются в иных видах деятельности;
- 5) диагностическую, с целью определения отклонений от норм поведения;
- 6) социализации, то есть включения в систему общественных отношений;
- 7) коррекционную, то есть внесение благоприятных изменений в структуру личности [8].

Любая структура игровой деятельности включает в себя такие компоненты, как:

- 1) побудительные, то есть интересы, мотивы, потребности, стремления, которые определяют желание детей принимать участие в игре;
- 2) ориентировочные, которые определяют выбор способов и средств игровой деятельности;
- 3) исполнительные, то есть операции, действия, которые позволяют реализовать цели игры;
- 4) оценочные, либо контрольные, то есть стимулирование и коррекция активности игровой деятельности [9].

Л.С. Выготский понимал игру, как положительную среду для формирования познавательных сил ребенка, как некую прочную основу для преобразования игровых действий в умственные, называя игру «девятым валом развития» [10].

Чаще всего игры классифицируют по учебному содержанию, наличию или отсутствию игрового материала, степени активности воспитанников, а также по игровым правилам и действиям.

Современная классификация дошкольных игр включает в себя следующие виды:

- 1) режиссерские игры;
- 2) сюжетно-ролевые игры;
- 3) театрализованные игры;
- 4) дидактические игры;
- 5) игры со строительным материалом [11].

Рассмотрим сюжетно-ролевые игры более подробно.

Сюжетно-ролевые игры – это игры, которые заключается в том, что ребенок самостоятельно берет на себя роль взрослого, выполняя все функции в собственно созданной игровой обстановке. К примеру, играя в школу, ребенок представляет себя учителем [12].

Самостоятельность детей в процессе сюжетно-ролевой игры – это главная характерная черта такого вида игры. Ребенок может сам выбрать тему игры, а также определить линию ее развития, решить, как будут развиваться роли и так далее. Каждый ребенок вполне свободен для выбора средств воплощения образа. Данная свобода в реализации замысла игры, а также развитие фантазии, создает возможности для самостоятельного включения ребенка в те сферы деятельности человека, которые в реальной жизни совершенно ему недоступны.

Самое главное в сюжетно-ролевой игре то, что ребенок может воплощать свой взгляд и представления, а также показывать свое отношение к тому событию, которое он

разыгрывает в данный момент. Об этой особенности писал еще К.Д. Ушинский, а именно: «В игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [13].

Все сюжетно-ролевые игры обладают следующими структурными компонентами: сюжет, содержание и роль. Основным компонентом является сюжет, то есть та сфера реальности, которая воспроизводится детьми. Как правило, сюжет являет собой отражение ребенком определенных действий, а также событий и отношений из жизни окружения. При этом его игровые действия – основа средств реализации сюжета. Сюжеты игр многообразны, и условно делятся на: производственные, бытовые и общественные [14].

Исходя из этого, можно сказать, что на протяжении всего дошкольного возраста развитие и усложнение содержания игры происходит по таким направлениям, как: усиление целенаправленности, а значит и связанности изображаемого и последовательности; постепенный переход от развернутой ситуации игры к свернутой, а также видимое обобщение изображаемых событий в акте, с использованием символических и условных действий, и словесных замещений.

Если говорить о роли, то для ребенка – это его собственная игровая позиция, где он отождествляет себя с персонажем сюжета, а также действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Любая роль может содержать в себе собственные правила поведения, которые берутся ребенком из окружения, либо позаимствованные из мира взрослых. Выполняя определенную роль, ребенок принимает во внимание не только внешнюю логику, но и последовательность действий, и смысл социальных отношений.

Компонентами сюжетно-ролевой игры, в психолого-педагогической литературе, называют: сюжет, игровое действие, роль и ситуацию воображения. Эти компоненты способны характеризовать функциональную обусловленность, так как не являются автономными, а находятся в связи и взаимодействии.

Особым типом деятельности ребенка называют сюжетно-ролевую игру по причине ее строения, так как она является особым типом деятельности, воплощающим в себе творческое отношение к миру через несовпадение игрового и реального действия, рождая новые замыслы. По утверждению Д.Б. Эльконина, символизация в игре двойка: с одной стороны, это перенос действия с одного предмета на другой (замещение), с другой, это моделирование социальных отношений при принятии ролей.

При этом символ есть не просто материализация образа обозначаемого предмета, а прежде всего функциональный заместитель, дающий возможность выполнить игровое действие. Существенную роль в такой символизации игры выражает слово, которое фиксирует и закрепляет систему действий, выполняемых с переименованным предметом. Развитые формы игры (у детей среднего дошкольного возраста) характеризуются более широким включением речи, поясняющей условное значение ситуации, действия. Развитие символической функции в дошкольном возрасте идет от использования внешних реальных заместителей к осуществлению замещения во внутреннем плане. Переход к использованию внутренних образных заместителей позволяет ребенку строить в «уме» представления о предметах и явлениях действительности и применять их при решении разнообразных задач. Это открывает перед ребенком перспективы проявления творческих способностей, в частности, через создание новых образов, продумывание и реализацию ролевого поведения, додумывание ситуаций для продолжения сюжета. Средства игрового замещения все больше отрываются от своей предметной опоры и переходят в образный план.

Общение с другими в сюжетно-ролевой игре разворачивается на нескольких уровнях:

- 1) ролевых взаимоотношений;
- 2) реальных взаимоотношений.

В совместной игровой деятельности осуществляется переход с одного уровня на другой, что позволяет детям изменять голос, интонации и манеры. Дошкольники способны

отчетливо разделять реальные и ролевые отношения, причем реальные направляются на общее дело – игру. Дети могут быть заняты общим делом, поэтому они обязаны согласовывать собственные действия с учетом активности партнера по достижению цели. Поэтому сюжетно-ролевая игра – это практика взаимодействия детей.

Исходя из этого, суть сюжетно-ролевой игры заключается в том, что основной ее механизм – это замещение. Развитие символической функции способно обогащать игру, а игровой замысел становится более обобщенным, что позволяет ребенку схватывать целое частей, перенося свойства одного образа на другой, то есть переносить свойства одного образа на другой и выражать в символической форме обобщенные связи, а также закономерности объективного мира.

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. Асташова Н.А., Вологодина И.В., Бондырева С.К. Диалог о семейном воспитании в гуманистической педагогике: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 4. С. 127-138.

3. Богуславская Т. Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Санкт-Петербург, 2014. С. 171-186.

4. Богуславская Т. Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. С. 4-9.

5. Вершинин В.П., Пристром И.Н., Столярова Е.Л. Основные аспекты инновационной развивающей модели обучения «Ступени» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1095.

6. Вологодина И.В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 92-101.

7. Вологодина И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 37-45.

8. Комарова Т.С., Москвина А.С. Теоретико-методологические основы эстетического воспитания детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования. 2019. № 3. С. 65-71.

9. 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.

10. 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.

11. 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.

12. 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.

13. Третьяков А.Л. Научная школа профессора Т. С. Комаровой: вклад в педагогическую теорию и образовательную практику // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2018. № 2. С. 281-289.

14. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development // Медиаобразование. 2019. Т. 59. № 4. С. 470-481.

УДК 373.2.016

*Марина Вячеславовна Живогляд
Андрей Леонидович Третьяков
Юлия Евгеньевна Андриенко*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ В ПРИРОДЕ В УСЛОВИЯХ ДОО

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
Московский государственный областной университет
Кафедра дошкольного образования*

Аннотация. В данной статье представлен педагогический анализ программ дошкольного образования, направленных на ознакомление дошкольников с трудом взрослых в природе в условиях современной дошкольной образовательной организации. Подтверждено положение о том, что формирование знаний о труде в природе предусматривает использование воспитателем различных методов и приёмов образовательно-воспитательной работы. Кроме того, отмечено, что целенаправленная работа по организации ознакомления с трудом взрослых дошкольников, в том числе и в природе, должна способствовать общему повышению уровня развития интеллектуальных и трудовых способностей каждого ребёнка.

Ключевые слова: труд взрослых в природе, дети дошкольного возраста, анализ, дошкольная образовательная организация, ознакомление.

Подготовка подрастающей личности к жизни в обществе, воспитание человека-труженика в современных социокультурных условиях является одной из задач педагогической науки, которая реализуется через процесс ознакомления детей с трудом взрослых, в том числе и в природе. В методике дошкольного образования ознакомление с трудом взрослых является средством трудового воспитания и одновременно фактором социального развития ребёнка-дошкольника.

В соответствии с приказом Минобрнауки РФ «Об утверждении и введении в действие ФГТ к структуре ООП ДО» от 23 ноября 2009 г. № 655, определена образовательная область «Труд», где отражены задачи: развитие трудовой деятельности; воспитание ценностного

отношения к собственному труду, труду других людей; его роли в обществе и жизни каждого человека.

Приказом Минобрнауки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 ноября 2013 г. № 1155 определена образовательная область «социально-коммуникативное развитие», где трудовое воспитание является главным направлением.

Ранняя профориентация призвана:

- 1) дать ребёнку специально организованное в игровой форме информирование о мире профессий;
- 2) сформировать у детей определённый опыт профессиональных действий и профессионального поведения;
- 3) позволяет спроектировать у детей профессиональное становление «образа Я»;
- 4) решает задачи профессионального самоопределения в будущем, способствует формированию у детей профессиональных знаний и умений и др.

Ознакомление детей с трудом взрослых в природе может происходить в контексте взаимодействия ребёнка с окружающим миром, понимание им общественных явлений, норм поведения, осознание себя. Поэтому, у детей нужно формировать конкретные знания и представления о труде, научить их ценить его, пробудить у них интерес к участию в работе. Когда дети осознают необходимую информацию, и она станет неотъемлемой частью их духовного мира, они поймут общественную значимость труда, его направленность на удовлетворение насущных потребностей людей.

Реализация указанных задач, будет иметь проявления в поведении конкретного ребёнка в определённых ситуациях и проявляться в его способности ценностного отношения к окружающему миру. В этом случае более целесообразно говорить о компетентности дошкольника, под которой понимают набор знаний, и практических умений, и навыков, которые гарантируют ребенку адаптацию к жизни.

Важным является тот факт, что эффективность процесса формирования знаний о труде взрослых зависит от ряда условий, на которых акцентируют своё внимание следующие исследователи: Н.К. Андриенко [1], Е.В. Бахтина [2; 3], Н.Е. Веракса [4; 5], Т.Н. Богуславская [6], М.В. Богуславский [7–9], И.В. Вологодина [10–12], И.В. Гладкая [13; 14], Н.И. Калаков [15], О.В. Кобелева [16], Е.М. Корж [17; 31], Т.С. Комарова [18; 26], Н.С. Крамаренко [19–21], М.В. Крулехт [22], Л.П. Логинова [23], Т.Н. Мельников [24], А.С. Москвина [25], В.А. Плешаков [27; 28], Е.А. Плужникова [29], Г.А. Урунтаева [30] и др.

Учёные в своих работах определяют условия, которые могут быть начаты по ознакомлению детей с трудом взрослых, в том числе и в природе, формированию представлений о необходимости труда для общественного развития, определении места ребёнка в социальной жизни и обществе. Собственно, подчёркивается целостность воспитательного воздействия, а также интегративный момент ознакомления детей с трудом взрослых, в том числе и в природе, сочетающий трудовое, нравственное, умственное, эстетическое, экономическое направление воспитания.

Формирование знаний о труде в природе предусматривает использование воспитателем различных методов и приёмов работы: беседы, наблюдения, дидактические игры, рассмотрение картины и т. п. Каждый метод имеет свою педагогическую ценность, дополняет друг друга, поэтому использование всех методов в их взаимосвязи, является необходимым психолого-педагогическим условием эффективного воспитательно-образовательного процесса в современной дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим цель, задачи и ориентиры по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых, в том числе и в природе, в различных общеобразовательных программах дошкольного образования.

Таблица 1

**Анализ программ по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых,
в том числе и в природе, в условиях ДОО**

№ п/п	Название программы	Цель	Задачи
1.	Проект примерной основной образовательной программы «Детство» / под ред. В.Т. Кудрявцева	<ul style="list-style-type: none"> - развивать ценностное отношение к труду взрослых, в том числе и в природе; - развивать у детей понимание труда в обществе, его значения, а также способов достижения трудовых результатов, в том числе и в природе. 	<ul style="list-style-type: none"> - формировать у детей отчётливые представления о труде взрослых, их роли в этом процессе через ознакомление с разными видами профессий, обслуживающего и производственного труда, в том числе и в природе; - формирование представлений о коллективном характере трудовой деятельности, в том числе и в природе; - дети приобретают начальные представления о том, что люди трудятся, изготавливают разные предметы; - на примере педагога, дети видят, как он создает различные предметы. Воспитатель при этом использует различные материалы и инструменты: дерево, бумагу, листья; ножницы, клей, молоток и т. д.; - в процессе наблюдения за такими действиями воспитателя, ребёнок концентрирует внимание на результате труда, познаёт шире и уточняет суждения о предметах окружающего его мира, в котором трудятся взрослые, в том числе и в природе.
2.	Проект примерной образовательной программы дошкольного образования «Радуга» / под ред. С.Г. Якобсон, Т.И. Грызык, Т.Н. Дороновой, Е.В. Соловьевой	<ul style="list-style-type: none"> - накопление у детей базы знаний о труде взрослого и его трудовом процессе, в том числе и в природе; - создание у детей фундамента представлений о значении трудовой деятельности взрослых, предметов труда и его результативности, в том числе и в природе; - формирование у детей положительных эмоций и отношения о трудящемся человеке и его труде, в том числе и в природе. 	<ul style="list-style-type: none"> - предпосылки формирования трудовой деятельности, в том числе и в природе; - знакомство с профессиями взрослых.
3.	Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой	<ul style="list-style-type: none"> - развитие познавательных интересов, способностей, психических процессов и мыслительных операций, расширение опыта познания 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование предпосылок трудовой деятельности, в том числе и в природе; - воспитание положительного отношения к труду взрослых, в том числе и в природе;

№ п/п	Название программы	Цель	Задачи
		<p>окружающего мира, стимулирования самостоятельной познавательной активности, как залога успешного дальнейшего обучения дошкольников, в том числе и в природе;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование положительного отношения к труду взрослых, в том числе и в природе; - знакомство ребёнка с значением труда взрослых, профессиями; - определение важности любой профессии и трудовой деятельности для ребёнка, в том числе и в природе; - ознакомление с важностью и почётностью профессий взрослого, труда как основы жизни; - понимание ребёнком того, что труд – это благосостояние страны, его развитие. 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие у дошкольников умения проявлять творческие способности; - представление у ребёнка о том, какие материалы взрослый может использовать в процессе своего труда. К примеру: иглу, ножницы, клей, гвозди, молоток; - в процессе наблюдений за трудом взрослого ребёнок сосредоточивает внимание на конечном результате труда, в том числе и в природе; - умение без помощи взрослого поддерживать порядок в группе детского сада и на участке, убирать на место строительный материал, игрушки, поливать цветы и др.
4.	Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой	- знакомство ребёнка с значением труда взрослых, в том числе и в природе, профессиями.	- формирование представлений детей о труде взрослых в процессе занятий и частично в игровой деятельности, в том числе и в природе.

Из приведённого выше анализа мы можем наблюдать, что программа «Детство» предусматривает формирование у детей дошкольного возраста представления о труде взрослых, о профессиях. Программа включает формулировку задач и путей их реализации по возрасту ребёнка. Для этого программой рекомендованный перечень игр, примерный уровень представлений о профессиональной деятельности взрослых, которые формируются в процессе сюжетно-ролевых игр. Феномен труда дети дошкольной образовательной группы могут открывать для себя, наблюдая за тем, как работают взрослые. Это порождает у них желание подражать старшим, участвовать в их деятельности, в том числе и в природе.

С трудом взрослых дети дошкольного возраста знакомятся в процессе демонстрации различных видов труда (специально организованных наблюдений, бесед, экскурсий), а также при непосредственной организации совместной деятельности взрослых и детей. Дети могут охотно помогать взрослым, подражать их поступкам, приобретая конкретные знания и представления о труде, развивая любознательность, интерес к деятельности взрослых, проникаясь уважением к людям труда и результатам их стараний.

Программа «Радуга» нацеливает педагога на знакомство старших дошкольников с трудом взрослых, акцентирует на том, чтобы педагог больше проявлял детский интерес

к труду взрослых через демонстрацию различных видов труда (специально организованные наблюдения, беседы, экскурсии), а также при непосредственной организации совместной деятельности взрослых и детей. Программа предполагает для дошкольников охотно помогать взрослым, подражать их поступкам, приобретая конкретные знания и представления о труде взрослых, развивая любознательность, интерес к деятельности взрослых, проникаясь уважением к людям труда и результатам их стараний. Программой предоставляется возможность сосредотачивать внимание детей дошкольного возраста на простых трудовых действиях, направленность которых понятна для них (труд воспитателя и его помощника, повара, врача и др.). Воспитатель может максимально использовать пример трудового поведения работников детского сада.

Программа развития детей дошкольного возраста «От рождения до школы» нацеливает педагога на тесное взаимодействие дошкольной организации и семьи в формировании интереса к труду взрослых.

Программа «От рождения до школы» даёт установку педагогу:

- на внимательное восприятие и запоминание детьми разных профессий;
- создание эмоционального фона на занятиях в процессе усвоения детьми учебного материала о труде взрослых, в том числе и в природе;
- связь изучаемого материала с жизнью;
- использование средств наглядности;
- использование дидактических, развивающих игр, как на занятиях, так и в повседневной жизни.

Во время ознакомления детей дошкольного возраста с трудом взрослых программа сосредотачивает внимание педагога на трудовых действиях, направленность которых понятна для них (труд воспитателя и его помощника, повара, врача, ветеринара, хлебороба и др.). Воспитатель может максимально использовать пример трудового поведения работников детского сада. Вести наблюдения, поскольку детям трудно осознать связь труда взрослых с собственным поведением. Привлекать их к трудовому процессу, используя посильные поручения и элементарное сотрудничество.

Суть реализации программы заключается в том, чтобы через систему специальных заданий и упражнений организовать трудовую ситуацию, которая позволяет формировать и развивать у ребенка старшей группы творческие способности в процессе знакомства с трудом взрослых.

Программа нацеливает педагога проводить начало занятий с элементов игры, сюрпризных моментов: неожиданного появления игрушек, вещей, прихода «гостей» и др.

В программу введены игры, отражающие современные социально-экономические отношения и новые профессии, связанные с элементами рыночной экономики.

В программе «Программа воспитания и обучения в детском саду» предоставлена возможность педагогу раскрыть суть и значение труда взрослых для детей. Но, в разделе «Игровая деятельность» этот момент используется программой фрагментарно. К тому же программа предоставляет небольшое количество профессий для ознакомления дошкольниками (до 12 вариантов).

Таким образом, во всех общеобразовательных программах одинаковые цели и задачи по ознакомлению с трудом взрослых в условиях детского сада, что соответствует ФГОС ДО, а именно:

- ознакомление дошкольников с трудом взрослых, в том числе и в природе;
- совместная деятельность взрослых и детей, в том числе и в природе;
- игровая деятельность;
- накопление детьми материала о труде взрослых, преобразование предмета трудовой деятельности, ее результаты и значимость;

- формирование представлений о человеке-труженике, его труде, отношении к трудовому процессу;
 - формирование представлений о труде в коллективе, в том числе и в природе.
- Во всех программах присутствуют принципы работы:
- интеграция различных видов деятельности;
 - активизация собственного опыта ребенка;
 - формирование у детей умения применять в практической жизни полученные знания о труде взрослых;
 - учёт дозирования информации;
 - целенаправленное использование художественных произведений;
 - постепенное подведение детей к самостоятельным трудовым действиям и т. п.

На наш взгляд, более полноценными считаются в этом направлении программы: «От рождения до школы» и «Детство», так как ознакомление детей с трудом взрослых включает: работников различных видов транспорта; рабочие промышленности (включая региональную местность, где проживает ребёнок) работники сферы обслуживания потребностей человека (педагог, психолог и т. д.); работников службы безопасности (пожарные, полицейские); работников службы помощи; профессии экономической направленности (банк, IT-специалист, дилер и т. д.); работников сельского хозяйства; «необычные» профессии (космонавт, путешественник); профессии людей культуры (кинематографисты, писатели, композиторы, работники эстрады, библиотек, музеев) и др.

Также в эти программы включена особенность ранней профориентации в дошкольном возрасте, что является одной из важных и актуальных тем современности. Подготовка к выбору профессии важна потому, что она является неотъемлемой частью всестороннего развития личности и всей системы учебно-воспитательного процесса современной дошкольной организации.

В программах показано, что целенаправленная работа по организации ознакомления с трудом взрослых дошкольников, в том числе и в природе, должна способствовать общему повышению уровня развития интеллектуальных и трудовых способностей каждого ребёнка.

Программы «Радуга» и «От рождения до школы» детально методически проработаны. Для дошкольников издаётся отдельный комплект пособий по каждому из направлений работы воспитателя. Пособия содержат перечень программных задач и методических рекомендаций. Технологии проведения занятий по разнообразным видам трудовой деятельности построены таким образом, что программная задача может быть выполнена на разном материале, модифицирующем педагогом в зависимости от расположений и интересов определенных детей. В настоящее время программа «Радуга» и «От рождения до школы» продолжает развиваться и обновляться. Так, в журнале «Дошкольное воспитание» систематически появляются новые материалы и методические разработки в помощь педагогам, работающим по данным программам.

Таким образом, педагогический анализ программ дошкольного образования, направленных на ознакомление дошкольников с трудом взрослых в природе в условиях современной дошкольной образовательной организации, позволяет с уверенностью утверждать, что на современном этапе развития теории и практики дошкольного детства экологическая социализация через трудовую деятельность в природе выступает центральным направлением образовательно-воспитательной деятельности Российской Федерации.

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. Бахтина Е.В. Вклад ленинградской библиотечной школы в теорию и практику открытого доступа // Библиотечное дело-2012: библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры и образования. Скворцовские чтения: матер. семнадцатой Междунар. науч. конф. Москва, 2012. С. 183-186.
3. Бахтина Е.В., Андреева Ю.Ф., Орлов В.В. Межкультурный диалог в библиотеке // Библиопанорама. 2017. № 1. С. 32-34.
4. Веракса Н.Е., Никитина Т.А., Богуславская Т. Н., Легова Т.А. Критерии оценки качества работы работников дошкольных образовательных учреждений (по должностям) в рамках перехода на новую систему оплаты труда: монография. Москва Точка Пси, 2010. 191 с.
5. Веракса Н.Е., Никитина Т.А., Богуславская Т. Н., Легова Т.А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда: монография. Москва: Точка Пси, 2010. 127 с.
6. Богуславская Т. Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества: сб. тр. конф. Санкт-Петербург, 2014. С. 171-186.
7. Богуславский М.В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 17-21.
8. Богуславский М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1. С. 9-17.
9. Богуславский М.В. Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. 2014. № 6. С. 15-26.
10. Вологодина И.В. Игра как эффективный педагогический инструмент всестороннего развития детей дошкольного возраста // Академия профессионального образования. 2020. № 1. С. 24-30.
11. Вологодина И.В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 92-101.
12. Вологодина И.В. Применение ИКТ в современном дошкольном образовании: современное состояние проблемы // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 45-52.
13. Гладкая И.В. О подготовке студентов бакалавриата педагогического вуза к реализации экологического образования школьников // Взаимосвязь инженерного и экологического образования – требование современности: сб. ст. Всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием: «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников» в рамках Петербургского междунар. образовательного форума. Санкт-Петербург, 2018. С. 317-319.
14. Гладкая И.В. Становление экологического мировоззрения студентов вуза в диалоге поколений // Диалог поколений: социально-педагогические ракурсы: матер. XXXI Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2010. С. 242-247.
15. Калаков Н.И., Кобелева О.В. Проблема адаптации человека в современных условиях // Теория и практика социальной работы: опыт и перспективы: сб. тр. участников 1-й Междунар. конф. Ульяновск, 1999. С. 39-40.
16. Кобелева О.В. К вопросу о формировании жизненных ценностей у молодежи // Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бирск, 1997. С. 24-27.

17. Корж Е.М., Новикова С.А. Взаимосвязь коммуникативных способностей и самооценки старших дошкольников // Актуальные проблемы социализации и профессионализации личности в современных условиях: матер. межвузов. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 22-24.
18. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Организация педагогической работы по воспитанию любви к родному краю у старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 1. С. 30-35.
19. Крамаренко Н.С. Самоосуществление человека в условиях реального и виртуального мира: субъектный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 2014. 40 с.
20. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
21. Крамаренко Н.С. Исследование анонимности в самоосуществлении подростков в интернет-среде // Вестник Университета Российской академии образования. 2012. № 3. С. 32-39.
22. Крулехт М.В., Онищенко Э.В. Взаимосвязь игры и труда в целостном развитии дошкольника // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сб. ст. Санкт-Петербург, 2007. С. 167-186.
23. Логинова Л.П. Трудовое воспитание детей: учеб. пособие. Ленинград: ЛГПИ, 1974. 198 с.
24. Мельников Т. Н. Цифровизация современного дошкольного, начального и дополнительного образования в XXI веке: постановка проблемы // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения». Москва, 2020. С. 35-49.
25. Москвина А.С. Трудовая деятельность с малых лет // Гуманитарное пространство. 2013. Т. 2. № 4. С. 575-582.
26. Пантелеева Н.Г., Комарова Т.С. Ознакомление детей 5-7 лет с искусством портрета: методические рекомендации // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 16-27.
27. Печерская Э.П., Звоновский В.Б., Меркулова Д.Ю., Плешаков В.А., Мацкевич М.Г. Опыт сетевого поведения дошкольников // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2013. № 9. С. 143-146.
28. Печерская Э.П., Звоновский В.Б., Меркулова Д.Ю., Мацкевич М.Г., Плешаков В.А. Первые шаги детей в Интернете // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74-80.
29. 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.
30. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 336 с.
31. Чужинова О.А., Корж Е.М. Взаимосвязь сформированности игровых навыков и социальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе: сб. матер. межвузов. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 144-147.

УДК 373.2.016

*Тамара Семеновна Комарова
Анжела Арсеновна Терсакова
Андрей Леонидович Третьяков*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

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

Аннотация. В данной статье современными исследователями профессионального дошкольного педагогического сообщества актуализируется проблематика музыкальных способностей у детей дошкольного возраста в постоянно меняющейся социокультурной и социоинформационной среде, в которой развивается ребёнок-дошкольник. Дан теоретический анализ проблемы в историко-педагогической ретроспективе. Раскрыты основные составляющие музыкальных способностей, а также основные составляющие общих музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Определены основные показатели для диагностики развития музыкальных способностей современных дошкольников. Представлены практические рекомендации для успешного развития музыкальных способностей дошкольников в новой социокультурной среде современного общества.

Ключевые слова: музыкальные способности, дети дошкольного возраста, историко-педагогический анализ феномена, показатели, рекомендации.

Исследования, проведенные множеством педагогов и ученых (Н.А. Ветлугина, Д.К. Кирнарская, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Севастьянова, А.А. Царан и др.), доказывают, что можно и необходимо формировать память, мышление и воображение ребенка с раннего возраста. Кроме того, велик и потенциал для раннего развития у детей музыкальных способностей.

По мере становления музыкальной психологии и педагогики, при изучении теоретической и практической стороны вопроса, были сформированы разные подходы к понятию музыкальных способностей, их структуре и способам развития.

Проблема понимания сущности способностей находится в центре внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей уже несколько десятилетий. Однако первые попытки их изучения отмечаются еще у древних философов. Так, Аристотель, известный в истории философии мыслитель, первый основательно подошел к изучению способностей и разработал собственную концепцию способностей. Способность рассматривалась им в трех проекциях: как вещь, как свойство вещи или же как отношение одной вещи к другой.

Все способности, согласно Аристотелю, можно разделить на природные, или врожденные (например, внешние чувства), на приобретаемые навыком (например, способность игры на фортепиано) и на приобретаемые в процессе обучения (например, способность к тому или иному виду искусства). Как пишет философ, все то, что дано человеку природой, принимается им как возможности, в дальнейшем осуществляемые в действительности.

Основоположником эмпирического подхода к решению проблемы способностей является Френсис Гальтон, который объяснял индивидуальные различия между людьми влиянием наследственности. По его словам, природные индивидуальные задатки составляют основу формирования и развития способностей.

Б.М. Теплов в своей работе «Способности и одаренность» (1961 г.) выделил три признака способностей, что позволяет вывести следующее определение способностей: способности – это индивидуальные психологические свойства личности, обуславливающие успешное осуществление определенной деятельности. При этом способности – это не набор знаний и навыков; а возможность быстро и прочно овладеть приемами и способами деятельности. Высокий уровень развития способностей также можно охарактеризовать понятиями таланта и одаренности [1].

С.Л. Рубинштейн хоть и говорил о наличии генетических предпосылок развития способностей в виде задатков, утверждал, что в способность должны быть включены различные психические свойства и качества, благодаря которым человек становится способным для определенного, исторически сложившегося вида общественно полезной деятельности. При этом ученый настаивал на том, что способности являются результатом закрепления не способов действия, а психических процессов, посредством которых и регулируются действия и деятельности.

Согласно другому отечественному исследователю, Н.И. Чуприковой, способности связаны с самой возможностью индивидуального развития. По ее мнению, проверить наличие способностей представляется возможным, опираясь на качественную специфику имеющихся областей личностного роста и развития. Иными словами, способности – это та сфера деятельности, в которой происходит рост человека «над собой», его непосредственное развитие [2].

Соглашаясь, тем самым, с С.Л. Рубинштейном, который предполагал развитие человека в уже заданных имеющимися способностями направлениях, делаем вывод, что способности не могут рассматриваться вне знаний, умений, навыков и компетенций, поскольку именно способности наделены функциями причин.

Под способностями понимается такое динамическое образование, существование которого связано с постоянным развитием. Как отмечал Б.М. Теплов, неразвивающаяся способность, то есть которой человек перестает пользоваться на практике, утрачивается с течением времени. Исходя из этого, поддержанию и развитию человеческих способностей будут способствовать систематические занятия. Именно поэтому способности характеризуются активностью самого человека, и непосредственно связаны с его стремлением к овладению постоянно усложняющимися видами деятельности, получению более высоких результатов. Так, итогом такой активности становится то, что способности приобретают новый уровень, выше предыдущего уровня своего развития.

В.Д. Шадриков определял способности в качестве свойств психологических функциональных систем, которые влияют на реализацию отдельных психических функций, которые, в свою очередь, обладают индивидуальной мерой выраженности, а успешность и своеобразие усвоения и реализации той ли иной деятельности являются условием их проявления.

В целом В.Д. Шадриков рассматривает способности как:

- способности человека как индивида, отражающие их природную сущность, обеспечивающие благополучное существование человека в естественных природных условиях;

- способности человека как субъекта деятельности. Их развитие происходит на основе природных способностей индивида, которые, включаясь в психологические функциональные системы, реализуют предметную и идеальную деятельность;

- способности человека как личности представляют собой способности субъекта деятельности сквозь призму нравственности личности. Развиваясь, способности личности определяют приобретение в структуре способностей мотивационных механизмов [3].

Одним из генетически обусловленных компонентов способностей, по мнению А.И. Савенкова, является одаренность. Опираясь на психогенетические исследования, он пишет, что данным генетическим компонентом в значительной мере определяется как конечный итог (предел), так и индивидуальный темп развития человека.

Различают общие и специальные способности, которые неразрывно взаимосвязаны между собой.

Общие способности отвечают требованиям многих видов деятельности и, как правило, представлены в той или иной степени развития у каждого человека. К общим способностям можно отнести хорошую память, наблюдательность, гибкость, креативность, скорость мышления, творческое воображение и т. д.

Общие способности обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

Специальные способности предполагают способности, которые помогают человеку достигнуть высоких результатов в какой-либо деятельности (например, математические, художественные, конструктивно-технические, музыкальные и др. способности).

Что касается сущности музыкальных способностей, которые относятся к специальным способностям, то данная проблема поднималась в работах многих исследователей. Стоит отметить таких отечественных ученых и педагогов-музыкантов, как Б.М. Теплов, Д.Б. Кабалевский, Д.К. Кирнарская, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.Н. Зиминая, Ю.А. Цагарелли и др.

В самом широком смысле, музыка – это совокупность огромного количества звуков, обладающих различными свойствами: высотой, тембром, динамикой, длительностью, отношением к музыкальному ладу (мажорному, минорному), и эмоциональной окраской. А чтобы лучше воспринимать музыкальное содержание, человеку нужно уметь дифференцировать звуки с помощью слуха, отличать и улавливать выразительность ритма.

В своих работах Б.М. Теплов провел подробный анализ музыкальных способностей, изучил проблему их становления и развития.

Он пришел к выводу, что для успешной музыкальной деятельности важны не только музыкальные данные, но и другие, важные и для других видов деятельности. Так была сформулирована идея о существовании способностей частного и общего характера. Общие способности интегрированы в частные и неразрывно связаны с ними, они являются неизменной величиной в разных видах деятельности.

Общие музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, по мнению Б.М. Теплова, можно охарактеризовать как «музыкальность», и состоят они из ладового чувства (отзывчивость эмоций на музыку и понимание музыкальной высоты), чувства ритма (способность ощущать музыкальное время) и музыкально-слуховых представлений (способность представить и звуковысотно отражать мелодии) [4].

Степень развития музыкальных способностей определяет обучаемость в области музыки, а также успех в восприятии, исполнении и сочинении музыки.

Как утверждала музыковед и музыкальный психолог Д.К. Кирнарская, общие и специальные музыкальные способности в совокупности дают более широкое по сравнению с музыкальностью понятие «музыкальная одаренность», к которой можно отнести:

- блестящий музыкальный слух;
- великолепная память;
- скоординированные и пластичные движения;
- отличная обучаемость;
- высокая работоспособность [5].

Структура музыкальных способностей согласно классификации, основанной на теории Б.М. Теплова и Д.К. Кирнарской, представлена на рисунке 1.

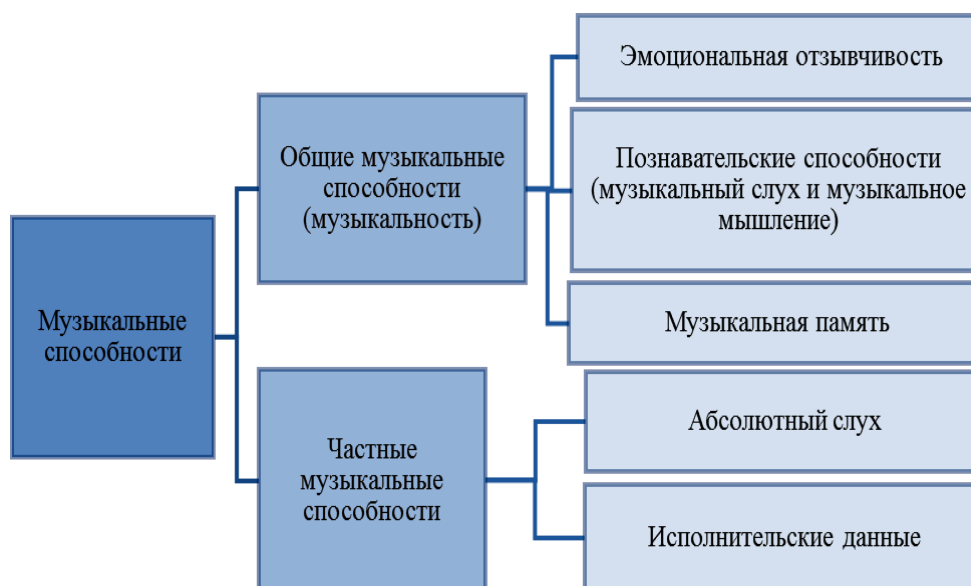


Рис. 1 – Основные составляющие музыкальных способностей

Также структуру общих музыкальных способностей можно представить в виде схемы, изображенной на рисунке 2.

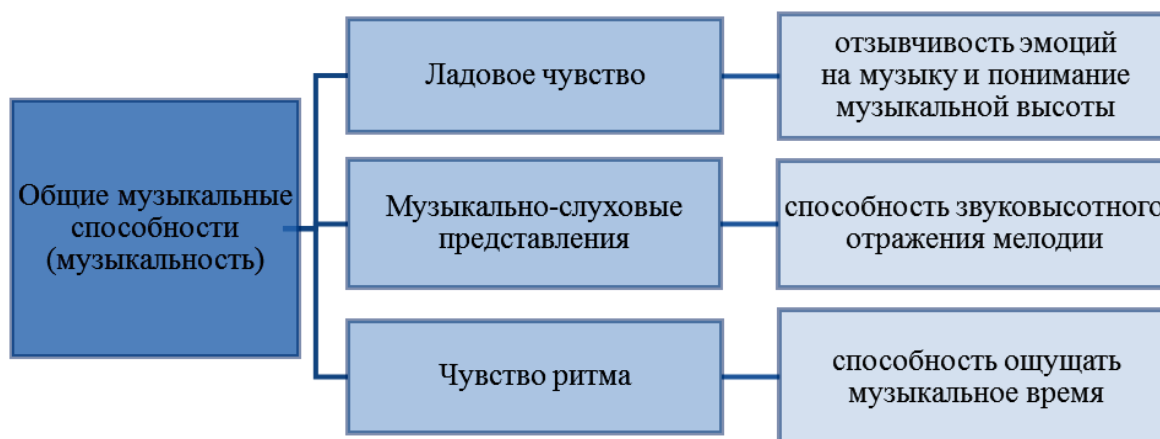


Рис. 2 – Основные составляющие общих музыкальных способностей

В случае с детьми младшего дошкольного возраста, следует выделить две основные составляющие общих музыкальных способностей – это музыкальная познавательная способность и эмоциональная отзывчивость на музыку.

Доктор педагогических наук Н.А. Ветлугина, занимающаяся изучением вопроса музыкальности детей дошкольного возраста, взяв за основу результаты исследований

Б.М. Теплова, понимала под музыкальностью совокупность необходимых ребенку для успешной музыкальной деятельности качеств. Структуру музыкальности, по ее мнению, составляют музыкально-сенсорные способности (рис. 3), которые являются базой формирования основных музыкальных способностей – ладовысотного слуха и чувства ритма.

Помимо этого, Н.А. Ветлугиной были выделены способности к различным видам детской музыкальной деятельности. Так, восприятие музыки связано со способностью воспринимать ее целостно и дифференцировано; пение – с чистым интонированием, четкой дикцией; музыкально-ритмические движения – с единством движений с музыкой, пластичностью, изяществом; игра на музыкальных инструментах – с развитой мелкой моторикой рук, скоординированностью движений [6].



Рис. 3 – Музыкально-сенсорные способности по Н.А. Ветлугиной

Следующим образом модель структурно-музыкальных способностей представляет Б.П. Анисимов: «сердцем» музыкальности является эмоциональная отзывчивость на музыку. При этом личностная значимость взаимодействия с музыкой наряду с такими структурными элементами, как звуковысотный и темпо-метроритмический, тембровый и гармонический, динамический и формообразующий слух, определяет мотивационную направленность в музыкальной деятельности. Также исследователь выделяет когнитивно-операциональную составляющую, отражающуюся в знаниях о музыке, композиторах и исполнителях, в имеющимся опыте способов слушания и музицирования, и предполагающую возможность внешнего проявления и наблюдения другим людям со стороны [7].

На практике при диагностике уровня музыкальных способностей возникают проблемы из-за недостаточной изученности данной темы и отсутствия четкой системы диагностики. Поэтому педагоги зачастую разрабатывают и используют личные методики диагностики музыкальных способностей.

Пример системы показателей для оценки уровня музыкальных способностей у детей дошкольного возраста приведен ниже в таблице 1.

Данная система показателей позволяет оценить музыкальные способности детей на начальном этапе занятий. Но стоит отметить, что, согласно подходу к данной проблеме, отраженному в работах Л.В. Выготского, психологическая диагностика должна проводиться только как исследование в процессе развития. Лишь результат многочисленных систематических наблюдений за прогрессом в обучении может дать представление о качественном развитии ребенка.

Для развития музыкальности детей дошкольного возраста на занятиях и в повседневной жизни, можно использовать:

- 1) знакомство с классической музыкой;
- 2) пение для детей и с детьми;
- 3) экспериментирование со звучащими предметами и музыкальными инструментами;
- 4) театрализованные представления;
- 5) движения под музыку (танцы, хороводы);
- 6) праздники и развлечения [8–15].

Таблица 1

**Основные показатели для диагностики развития
музыкальных способностей дошкольников**

Музыкальные способности	Составляющие музыкальных способностей	Уровень развития способности		
		Низкий	Средний	Высокий
Ладовое чувство	Эмоциональное восприятие музыки	отсутствует	среднее	яркое
	Узнавание знакомых мелодий	отсутствует	неточное	быстрое
	Доведение мелодии до тоники	отсутствует	с ошибками	корректное
Музыкально-слуховые представления	Интонирование знакомой мелодии	плохое	недостаточно чистое	чистое
	Интонирование незнакомой мелодии	плохое	недостаточно чистое	чистое
	Подбор по слуху незнакомой мелодии	неправильный	с ошибками	правильный
Чувство ритма	Воспроизведение хлопками ритма мелодии	неправильное	с ошибками	точное
	Соответствие ритма движений ритму мелодии	отсутствует	недостаточно точное	точное

Формирование и развитие музыкальных способностей при этом эффективнее всего осуществлять с использованием музыкально-игровой деятельности. В частности, наибольшую активность дошкольники проявляют на музыкально-дидактических играх.

Музыкальные игры положительно влияют на внимание, память и коммуникативные навыки, а также позволяют развить чувство ритма, динамический слух, способность к импровизации и познавательный интерес к музыке. В игре дети быстрее усваивают программу по развитию певческих и ритмических навыков.

В целом, для успешного развития музыкальных способностей дошкольников на занятиях, можно дать основные рекомендации по работе:

- 1) с уважением относиться к интересам дошкольника и к его личности;
- 2) вводить в окружение детей разнообразный наглядный материал;
- 3) обеспечивать благоприятную творческую обстановку на занятиях;
- 4) вовлекать дошкольников в разные виды музыкальной деятельности;
- 5) делать упор на творческие задания;
- 6) предпочтение отдавать простым, доступным и привлекательным для детей музыкальным играм;
- 7) прививать навыки постепенно, от простого к более сложному;
- 8) чередовать музыкальные занятия с речевыми упражнениями;
- 9) проводить беседы о впечатлениях от прослушивания произведений;
- 10) не использовать критику и неодобрительную оценку стараний ребенка;
- 11) чаще использовать слова поддержки и похвалы [17–20].

Развитие музыкальных способностей тесно связано с творческой деятельностью, первоначальной ступенью развития которой Н.А. Ветлугина считает детской творчество. Так, в процессе творческой деятельности у ребенка появляется возможность выявить свое понимание окружающего и выработать определенное отношение к нему.

Чем раньше ребенок начнет развивать свои музыкальные способности, тем проще ему будет в будущем развивать музыкальные таланты.

По определению О.П. Радыновой, детское музыкальное творчество представляет собой синтетическую деятельность. Однако в качестве критерия успешности детского творчества должна выступать не художественная ценность созданного ребенком образа, а эмоциональное содержание, выразительность самого образа и его воплощения, оригинальность и вариативность [16].

Главными задачами музыкальных занятий с дошкольниками являются расширение музыкального кругозора, воспитание любви и интереса к музыке; формирование основных певческих и ритмических навыков, и слуховой восприимчивости. Существенное значение при этом имеют интенсивность и планомерность занятий.

Совершенствование музыкальных способностей играет важную роль в целостном гармоничном развитии личности. Для музыкального развития детей необходимо создать благоприятные условия для проявления природенных способностей и в дальнейшем усовершенствовать их. При этом важно знать индивидуальные возможности дошкольников и максимально расширить их, помня об особенностях каждого ребёнка.

Литература

1. Асташова Н.А., Вологодина И.В., Бондырева С.К. Диалог о семейном воспитании в гуманистической педагогике: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 4. С. 127-138.
2. Вологодина И.В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 92-101.
3. Зацепина М.Б. Музыка в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 5. С. 102-110.
4. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 8. С. 16-25.
5. Комарова И.И., Шишмакова Е.В. Чтение – капитал воспитания // Воспитательная работа в школе. 2008. № 6. С. 111-123.
6. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 14-24.
7. Комарова Т.С. О взаимосвязи искусств в эстетическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. 1995. № 5. С. 47-49.
8. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Знакомим дошкольников с искусством портрета: метод. пособие к «Программе воспитания и обучения в детском саду». М.: АРКТИ, 2010. 150 с.
9. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
10. Куланина И.Н. Искусство как форма общения в дошкольном возрасте // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 25-35.
11. 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.
12. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Умственное воспитание дошкольников и младших школьников: постановка проблемы // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4. С. 52-56.
13. Пантелеева Н.Г. Формирование эстетической оценки у детей 5-7 лет в процессе ознакомления с искусством портретного жанра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 170 с.

14. Папахчян Е.Ю., Плужникова Е.А. Дидактическая игра как активный метод обучения детей младшего возраста // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. заоч. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2017. С. 46-48.
15. 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.
16. Радынова О.П., Копцева Т.А. Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве: метод. рекомендации. Москва: Дрофа, 2014. 384 с.
17. Развитие детской одарённости в условиях современного образования: монография / С.Л. Фролова [и др.]. Красноярск: Центр информации, 2013. 164 с.
18. Терсакова А.А., Костенко А.А., Плужникова Е.А. Методы диагностики детской творческой одарённости // Образовательная робототехника в научно-техническом творчестве школьников и студенческой молодёжи: опыт, проблемы, перспективы: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Армавир, 2017. С. 187-195.
19. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development // Медиаобразование. 2019. Т. 59. № 4. С. 470-481.
20. Grudistova E.G., Pastukhova D.A., Slinkov A.M., Slinkova O.K., Melnikov T.N. Study of self-actualization needs of Russian students as a factor of competitiveness in the labor market // Espacios. 2019. Т. 40. № 26. С. 18.

УДК 373.3

*Анна Сергеевна Москвина
Анна Арсеновна Костенко
Константин Викторович Шкуроний*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Аннотация. В данной статье автор освещает феномен организации и методического сопровождения здоровьесберегающего общеобразовательного процесса в современной начальной школе. Определяется, что рациональная организация учебно-воспитательного процесса предусматривает проведение комплекса различных мероприятий, направленных

на снижение утомляемости на уроках, обеспечение достаточной двигательной активности обучающихся и профилактику заболеваемости. Раскрываются инновационные векторы исследуемого феномена в современной образовательной парадигме.

Ключевые слова: современная начальная школа, здоровьесберегающий общеобразовательный процесс, физкультурно-оздоровительные мероприятия, психолого-педагогический анализ, современная образовательная среда.

На сегодняшний день наблюдается закономерное снижение уровня здоровья детей школьного возраста. Данный факт обусловлен двумя обстоятельствами: неблагоприятное влияние образовательной среды; низкий уровень культуры здоровья школьников [1].

Неблагоприятное влияние образовательной среды выражается в следующих обстоятельствах:

- максимальная нагрузка в школе не должна превышать: в 1 классе – 28 часов в неделю, в 3 классе – 39 часов, в 6 классе – 48 часов, в 10–11 классах – 56 часов. В противном случае, школьники испытывают избыточную информационную нагрузку, обусловленную умственной работой на уроках в школе и выполнением домашних заданий;
- несбалансированная организация учебного процесса и режима в школе, выраженная в построении расписания без учета физиологической динамики умственной работоспособности школьников в течение учебного дня и недели;
- игнорирование индивидуально-типологических особенностей детей, так как в учебной деятельности используются типовые задания и алгоритмы их выполнения;
- сниженная двигательная активность учеников.

Состояние здоровья детей обусловлено во многом их собственным отношением к нему. При этом сегодня отсутствует целенаправленное воспитание в семье и в образовательных учреждениях культуры здоровья.

Низкий уровень культуры здорового образа жизни отражается на различных сторонах жизнедеятельности, в частности:

- отсутствие представлений о типологических особенностях своего организма не позволяет ребенку построить правильный режим жизни, соответствующий его особенностям;
- низкий уровень мотивации на здоровую жизнедеятельность, так как в школе не создается представление о правильных жизненных приоритетах и их расстановки;
- отсутствие знаний о здоровом образе жизни и способах его достижения, так как здоровому образу жизни как целостной системе не учат ни на одном из уровней образовательной системы [2].

Безусловно, обучаться здоровому образу жизни необходимо в течение всей жизни, но основы здоровьесберегающего образования необходимо получать в процессе общего образования.

В современной начальной школе базовой формой организации учебно-воспитательного процесса является урок. Его организация определяет позитивное и негативное влияние образовательной среды на здоровье школьника. Целесообразная здоровьесберегающая организация урока подразумевает выбор форм и средств обучения, не наносящих вреда здоровью детей и способствующих его развитию.

Следует отметить основные моменты, которые необходимо учитывать педагогу при организации учебного процесса:

- четкая постановка цели и задач урока и их усвоением детьми;
- санитарно-гигиенические условия проведения урока, включающие проветривание класса, рациональное освещение в помещении, чистоту кабинета, состояние рабочих мест;
- выбор форм и методов ведения урока, соответствующих возрасту ребенка;
- выбор оптимального ритма и темпа ведения урока;

- смена видов деятельности на уроке, мотивация учебной деятельности, при которой началом мыслительной деятельности является не принуждение, а желание ученика решить проблему;
- привлечение как можно большего числа органов чувств детей: слуха, осязания, зрения, обоняния, что обеспечивает повышенную мозговую активность и прочное запоминание материала;
- правильное соотношение образной и логической подачи учебного материала, что связано с доминированием правого или левого полушария мозга, создание условий для творчества в учебе;
- включение эмоционально-чувственной сферы в процесс познания; дифференциация и индивидуализация обучения на основе личностных особенностей и состояния здоровья ребенка;
- создание на уроке ситуаций успеха для учеников, так как постоянные неудачи в учебе оказывают отрицательное влияние на здоровье и развитие детей;
- видение утомления учащихся на начальной стадии, снятие напряжения от статичной позы, профилактика нарушений зрения и осанки;
- стиль общения учителя и общая психологическая атмосфера урока [3].

Рациональная организация образовательного процесса нужна для предупреждения перенапряжения, перегрузки и обеспечение условий успешного обучения учащихся, сохранение их здоровья.

Рациональная организация учебно-воспитательного процесса предусматривает проведение комплекса различных мероприятий, направленных на снижение утомляемости на уроках, обеспечение достаточной двигательной активности учащихся и профилактику заболеваемости. Для этого на уроках используются различные здоровьесберегающие технологии, направленные на обеспечение достаточной двигательной активности, снижение утомляемости, профилактику сколиоза и заболеваний зрения (гимнастика для глаз, физкультминутки, утренняя зарядка).

Здоровый образ жизни – это система различных мероприятий (индивидуальных и общественных) осуществляемых членами общества с целью сохранения и укрепления здоровья, функциональных возможностей организма, формирования здоровой наследственности, а также для поддержания культуры взаимоотношений с природой и обществом. Современной и достаточно актуальной проблемой является сохранение здоровья детей.

В процессе обучения детям приходится подолгу сидеть, что негативно сказывается на осанке и в целом на скелетной мускулатуре ребенка. Непродуманность предоставления информации развивает близорукость и узкоформатность зрения. Отрицательным моментом является и то, что уроки зачастую проходят в закрытых, редко проветриваемых помещениях. Весь урок дети сидят в закрытом пространстве, в напряженно-неестественных позах.

Для решения сложившейся проблемы, необходимо комплекс мероприятий, направленных на сохранение здоровья детей.

Цель педагога в здоровьесберегающей организации учебного процесса – это обеспечить условия для сохранения здоровья каждого ученика в процессе обучения в школе, а также формирование у детей необходимых знаний ЗОЖ и умения применять их в своей повседневной жизни.

Компоненты ЗОЖ ребенка-школьника:

- процесс обучения не должен быть насыщен перегрузками для психического и физического здоровья ребенка (большое количество уроков в день, короткие перемены или полное их отсутствие и т. д.);
- свободное время ребенка-школьника должно быть организовано с преобладанием двигательной деятельности (возможность выйти на школьный двор и побегать / походить, физ. минутки на уроках, утренняя гимнастика и т. д.);

- формирование и развитие навыков личной гигиены и режима питания (в школе, начиная с младших классов, детям напоминают мыть руки перед едой и после еды, завтраки и обеды осуществляются в одно и то же режимное время и т. д.);

- предупреждение травматизма (соблюдение техники безопасности на уроках и целом в школе);

- формирование здоровых привычек, физической активности (проведение интересных и познавательных уроков, цель которых показать значимость полезных привычек, правильно организованные уроки физической культуры, экскурсии и т. п.) [4].

Соблюдение перечисленных условий способствует реализации целей, принципов и структурных компонентов применения здоровьесберегающей организации учебного процесса.

Рассмотрим основные составляющие здоровьесберегающей организации учебного процесса.

1. Рациональное расписание учебных занятий.

К составлению расписания уроков в образовательном учреждении предъявляются физиолого-гигиенические требования, которые, в свою очередь, обуславливаются динамикой изменения физиологических функций и работоспособностью школьников на протяжении учебного дня и недели. В расписании уроков необходимо учитывать сложность предметов и превалирование статического или динамического компонентов во время занятий. Одним из возможных способов оценки уроков является ранговая шкала трудности дисциплин.

Необходимо учитывать, что утомительность урока определяется не каким-либо одним фактором, а совокупностью трех центральных факторов: насыщенностью учебными элементами, трудностью, эмоциональным состоянием школьников [8].

2. Двигательная активность учащихся.

Двигательная активность зависит от организации физического воспитания; социальных и экономических условий жизни; особенностей высшей нервной деятельности; функциональных возможностей организма; наличия свободного времени; доступности мест для занятий спортом.

Основной биологический фактор, определяющий потребность организма в движениях – пол и возраст ребенка. Двигательная активность в 8–9 лет существенно не отличается. Выраженные отличия начинают проявляться несколько позже.

Нормы двигательной активности в зависимости от возраста разрабатываются с учетом закономерностей развития ребенка и определяются количеством локомоций. Гипокинезия, или дефицит движений ведет к развитию в организме: приспособлений к низкому уровню двигательной активности; астенического синдрома; пониженных функциональных возможностей; нарушений вегетативных функций; нарушения работы опорно-двигательного аппарата; метаболического синдрома; ишемической болезни сердца; диабета 2-го типа.

Гиперкинезия, или чрезмерная двигательная активность может вести к истощению симпатико-адреналовой системы; снижению иммунитета; дефициту белка; развитию неврозов; нарушениям работы функциональных систем организма.

В образовательных учреждениях необходимо создавать благоприятные условия для удовлетворения школьников в необходимой двигательной активности. Это достигается в результате проведения: утренней гимнастики до начала занятий; подвижных игр на переменах; уроков физкультуры; физкультминуток на уроках; внеклассных спортивных мероприятий; спортивных занятий в группах продленного дня; общешкольных соревнований; самостоятельных занятий спортом [5].

3. Рациональная организация урока.

Основное требование – ясное изложение и понятное объяснение, обязательность последовательного, непрерывного и целенаправленного обучения. Все изучаемое должно

закрепляться в памяти детей. Можно отметить важность большого количества упражнений, отмечая необходимость систематического повторения и постоянной проверки знаний учащихся.

Наиболее ярким выражением детально разработанной системы такого обучения, целью которого было планомерное овладение систематическими знаниями наиболее легким и эффективным путем, были учебники, составленные Коменским; для каждой ступени изучения языка предназначались учебники соответствующей трудности.

Это систематический ход обучения, который позволяет сознательно и постепенно увеличивать знания учащихся и надежно вести по усложняющимся ступеням трудности к достижению высот знаний и умений.

Поскольку здоровьесберегающий урок является основной формой образовательного процесса, то я стараюсь учитывать: цель – принципы – средства – результаты – условия; для достижения предполагаемых результатов.

При проектировании здоровьесберегающего урока необходимо соблюдать следующие принципы:

- научность (знание психолого-педагогических закономерностей);
- системность;
- природосообразность;
- вариативность;
- преемственность;
- креативность;
- личностно-ориентированная деятельность;
- развивающее обучение.

Чтобы сохранить здоровье и развить творческие способности детей, необходимо строить учебный процесс на основе принципов проблемного обучения, которое предполагает организацию активной, мыслительной творческой, деятельности учащихся, и применять разнообразные приёмы: проблемные вопросы, интересная дополнительная информация, самостоятельная работа по осмыслению и усвоению нового материала.

Таким образом, в основе модели лежит идея здоровьесберегающего пространства школы формируемого по ряду направлений. Все представленные направления (компоненты) модели ЗОП школы взаимосвязаны друг с другом и решают задачи по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса, обеспечивая выполнение социального заказа и реализацию ФГОС НОО.

Здоровьесберегающие технологии, которые находят свое применение в рамках ЗОП, имеют четкую направленность на субъекты образовательного процесса – обучающихся, педагогов и родителей и являются важнейшим инструментом сохранения и укрепления здоровья обучающихся в рамках модели ЗОП школы.

Образовательная среда прямо или косвенно влияет на организм ребенка и формирует его адаптационные возможности и состояние здоровья. В тех случаях, когда образовательная среда оказывается оптимальной и сила воздействия соответствует адаптационным возможностям, происходит благоприятный процесс роста и развития детского организма. При этом способность школьника приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям образовательной среды становится фактором укрепления его здоровья. В тех же случаях, когда образовательная среда не соответствует адаптационным возможностям растущего организма, возникает перенапряжение механизмов адаптации и формируются школьно обусловленные предпатологические и патологические состояния [6].

Грамотно организованный мониторинг сформированности здоровьесберегающей среды образовательного учреждения позволяет своевременно внести коррективы, а, следовательно, оперативно влияет на качество образования. Основой мониторинга является

использование единого алгоритма действий специалистами школы. Предлагается следующая последовательность действий:

- 1) сбор информации по установленным показателям и создание банка данных по выделенным критериальным признакам;
 - 2) оценка каждого критериального признака в баллах на основе сопоставления с действующими нормативами и регламентами;
 - 3) комплексная оценка каждого показателя образовательной среды на разных ступенях обучения детей;
 - 4) использование интегральной оценки состояния образовательной среды школы [7].
- Остановимся на некоторых критериях более подробно.

Учебная недельная нагрузка.

Учебная деятельность школьника является ведущей. И от того, насколько она адекватна возрастному-половому и познавательным способностям детей, во многом зависит их физическое и душевное благополучие.

Необходимо вести речь об оптимальном соответствии объема учебного материала и темпа обучения реальным возможностям школьника в зоне ближайшего развития [8].

В последние годы разработан ряд нормативно-методических документов, регламентирующих учебную нагрузку школьников. На основании этих регламентов разработан Федеральный базисный учебный план.

Базисный план каждой ступени состоит из трех разделов: инвариантная часть, вариативная часть и внеучебная деятельность.

Инвариантная часть плана отражает содержание образования, обеспечивающее решение важнейших целей современного образования, соответствующих требованиям стандарта.

Вариативная часть – учитывает особенности содержания образования и индивидуальные потребности обучающихся.

Внеучебная деятельность позволяет в полной мере реализовать требования государственного образовательного стандарта общего образования. Организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Организация внеучебной деятельности должна в корне отличаться от урочной системы. Часы, отводимые на неё, используются по желанию учащихся. Они не учитываются при определении обязательной допустимой нагрузки и осуществляются во второй половине дня.

Мировой опыт показывает, что недельная учебная нагрузка в России выше, чем во многих экономически развитых странах.

Количество же учебных недель за год в России отстает от зарубежных показателей: в Японии и Китае – 44; в Германии, Франции и других странах Западной Европы – 39; в США и Канаде – 36; а в России – 34. Усложнение программ и уменьшение продолжительности обучения в России приводят к интенсификации школьного образования, что способствует стрессовой педагогике и повышению психоэмоциональной напряженности детей [9].

Режим образовательного процесса – повторяемость и распределение различных видов учебной деятельности на протяжении всего образовательного процесса в школе.

Для оценки режима обучения в школе необходимо провести анализ распорядка работы школы, проанализировать расписание уроков и факультативных занятий, а также продолжительность перемен и каникул [10].

Для оценки режима образовательного процесса выделяются 10 критериальных признаков:

1. Сменность занятий. Большое значение имеет то, в какую смену проходят школьные занятия.

2. Начало занятий. Учебные занятия следует начинать не ранее 8 часов, без проведения нулевых уроков. Доказано, что недосыпание детей, особенно в зимний период, приводит к снижению работоспособности на уроках.

3. Перерыв между сменами должен быть не менее 30 минут.

4. Перерыв между основными и факультативными занятиями. Между началом факультативных и последним уроком обязательных занятий устраивается перерыв продолжительностью в 45 минут. Факультативные занятия следует планировать на дни с наименьшим количеством обязательных уроков.

5. Продолжительность урока не должна превышать 45 минут.

6. Продолжительность перемен. Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2 или 3 уроков) – 30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2 и 3 уроков устраивать две перемены по 20 минут каждая.

7. Распределение учебной нагрузки в течение дня. Оптимум умственной работоспособности у школьников приходится на интервал 10–12 часов.

8. Распределение учебной нагрузки в течение недели.

9. Кратность и продолжительность занятий с использованием компьютера.

10. Кратность и продолжительность каникул.

11. Технология обучения.

Под термином «технология обучения» понимается совокупность форм, методов и средств обучения, а также стиль общения учителя с обучающимися для достижения определенных знаний, умений и навыков в соответствии с государственным образовательным стандартом, создавая при этом условия, гарантирующие сохранение и укрепления здоровья обучающихся.

Двигательная активность.

Первым и главным критерием здесь является организация уроков физической культуры. Следующие три критериальных признака относятся к организации физкультурно-оздоровительных мероприятий (ФОМ) в режиме учебного дня. К таким мероприятиям относятся: гимнастика до учебных занятий, физкультминутки во время уроков, подвижные игры на удлиненных переменах для 1–5-х классов [11].

На разных этапах урока проводятся следующие упражнения:

- массаж биологически активных точек (акупрессура);
- упражнения на дыхание (приветствие «по-восточному»; чтение стихотворений, скороговорок; упражнения для развития диафрагмального и брюшного дыхания);
- двигательно-речевые физкультминутки;
- имитационные упражнения (имитация движений животных, спортсменов);
- упражнения для глаз (письмо носом, подбородком, глазами; со счетом; правило западных офтальмологов; аутогенные настрои);
- пальчиковая гимнастика;
- упражнения по профилактике нарушений осанки;
- подвижные игры.

Охват учащихся внеклассными формами физического воспитания является еще одним важным критериальным признаком в оценке двигательной активности.

Таким образом, создание и правильная организация здоровьесберегающей среды в общеобразовательной организации позволит:

- проводить комплексную оценку образовательной среды с определением приоритетных факторов риска, оказывающих наиболее существенное влияние на формирование здоровья учащихся;
- проводить динамическое наблюдение и осуществлять анализ состояния здоровья учащихся с учетом возрастных особенностей и выделением периодов повышенной чувствительности к среде;

- выделять «группы риска» школьников, требующих проведения профилактических и оздоровительных мероприятий с учетом индивидуальных адаптационных возможностей организма;
- устанавливать причинно-следственные связи между состоянием здоровья школьников и приоритетными факторами риска образовательной среды для эффективного и целенаправленного управления здоровьем коллектива;
- прогнозировать риск развития школьно обусловленных заболеваний путем математического моделирования тех или иных состояний образовательной среды;
- научно обосновывать приоритетные мероприятия при планировании и реализации школьной целевой программы сохранения и укрепления здоровья учащихся;
- влиять на качество образования [12].

Использование здоровьесберегающих технологий даёт возможность анализировать здоровье детей, анализировать данные в динамике. Сохранение здоровья учащихся во многом зависит от организации системы формирования, развития и сохранения здоровья. Она должна опираться на современные подходы к формированию культуры здоровья, оздоровительного мониторинга. Это возможно только при условии тесного взаимодействия всех уровней образовательно-воспитательного процесса врачей, родителей и педагогов. Соблюдение режима дня, точное расписание занятий и самоподготовки, программа по здоровьесберегающей деятельности помогают достичь высоких результатов в сохранении и укреплении здоровья детей.

Таким образом, здоровьесбережение школьников является одним из важнейших направлений модернизации сферы общего образования в настоящее время. Создание в школе рационально организованного образовательного процесса, гарантирующего сохранение здоровья и физическое развитие обучающихся, является одним из критериев качества школьного образования и выдвигается в качестве одного из главных требований к деятельности общеобразовательных организаций.

Литература

1. Вологодина И.В. Здоровьесберегающие технологии в современном дошкольном и начальном образовании: к постановке проблемы // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2020. С. 4-6.
2. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 14-24.
3. Комарова Т.С. Ключевая фигура образовательного учреждения – педагог, учитель, воспитатель // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2017. С. 12-14.
4. Москвина А.С. Взаимодействие искусств в адаптации детей к обучению в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 204 с.
5. Москвина А.С. Значение семьи в развитии и воспитании ребенка // Гуманитарное пространство. 2015. Т. 4. № 5. С. 724-729.
6. Москвина А.С. Принципы использования средств интегративного искусства для адаптации младших школьников в воспитательно-образовательном пространстве школы // Педагогика искусства. 2010. № 3. С. 149-155.
7. Плужникова Е.А. Моделирование процесса формирования научного мировоззрения школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 3. С. 53-59.
8. Плужникова Е.А., Аллахвердиян Г.А. Организация и управление самостоятельной деятельностью обучающихся при организации учебной и внеурочной деятельности в современной школе // Педагогика и психология XXI века: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2017. С. 112-116.

9. Снурницына Ю.М. Ценностные ориентиры предметного направления «Финансовая грамотность» в современном учебно-воспитательном процессе школы // Учитель. 2014. № 1. С. 21-26.

10. Третьяков А.Л. Информационные технологии для новой школы: ориентиры развития // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2017. № 6. С. 22-25.

11. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как условие формирования социального здоровья обучающихся // Научные труды Северо-Западного института управления РАН-ХиГС. 2016. Т. 7. № 5. С. 123-128.

12. Tretuyakov A.L. Legal education of students in the modern educational organizations: problems and some solutions // European Journal of Natural History. 2016. № 5. С. 109-113.

УДК 373.5:371.3

*Ирина Александровна Твелова
Сахбет Хайдаров*

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной и специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В статье рассматриваются специфика, виды, причины педагогических конфликтов, возникающих между педагогами и обучающимися в организациях общего образования.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, педагог, обучающий, противоречия, управление, разрешение.

Процесс обучения и воспитания школьников, невозможен без возникновения определенных противоречий и педагогических конфликтов. На современном этапе педагогические конфликты между учителями и обучающимися становятся всё более частыми, напряжёнными и сложными. Каждый конкретный конфликт носит своеобразный и неповторимый характер, что может обусловить необходимость подготовки будущих педагогов к управлению и разрешению потенциальных педагогических конфликтов в системе «педагог – ученик».

Реализация функций трансляции и воспроизводства культуры и одновременно развития личности возможна только при условии продуктивного разрешения ряда ключевых противоречий, возникающих в процессе развития человечества.

К числу противоречий можно отнести основные целевые установки современного образования. Безусловно, оно должно обеспечивать передачу новому поколению опыта предыдущих поколений, а значит, аккумулировать и воспроизводить существующие культурные традиции, но вместе с тем образование должно обеспечивать преодоление различных стереотипов и устаревших форм и способов деятельности, обеспечивая развитие и эффективность деятельности.

Отсюда следует и определённая противоречивость отношений между разными поколениями. Старшее поколение по понятным причинам считает, что оно имеет право

на управление развитием следующих поколений. При этом более молодое поколение, желает проявлять свою самостоятельность и независимость от старших.

Обучение и воспитание ребенка в обществе осуществляется через определенные образовательные институты. Несмотря на то, что школа в большинстве случаев для ребенка желательна, начало школьной жизни в значительной мере связано с процессом психолого-педагогической адаптации.

Рассматривая особенности педагогических конфликтов, И.И. Рыданова выделяет следующие [5]:

1) ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций: ведь школа является моделью нашего общества, где ученики должны усваивать нормы отношений между людьми;

2) участники педагогических конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их поведение в данном конфликте;

3) определенная разница в практическом опыте участников определяет разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;

4) различный подход к пониманию происходящего (конфликт воспринимается по-разному учителем и обучающимися), поэтому педагог не всегда может понимать глубину переживаний ученика, а ученик – реакцию педагога на поведение школьников;

5) присутствие других обучающихся делает их из очевидцев педагогического конфликта участниками, а конфликт приобретает воспитательный характер для всех остальных учеников и смысл и учителю необходимо об этом помнить;

6) профессиональная роль учителя в педагогическом конфликте обязывает его взять на себя ответственность в его разрешении и поставить интересы школьника на первое место;

7) любая ошибка педагога при управлении педагогическим конфликтом приводит к новым проблемам и конфликтам, в которые могут включиться и другие обучающиеся;

8) педагогический конфликт легче предупредить, чем его потом успешно разрешать.

Воплощение противоречий образовательных процессов в действующую конфликтную систему М.М. Рыбакова представляет как модель, состоящую из трех подсистем [4]:

1) внешних (межличностных) отношений и взаимодействий (вертикальных и горизонтальных);

2) внутренних (внутриличностных) самоотношений и взаимодействий (вертикальных и горизонтальных);

3) внешних предметных преобразующих действий.

Рассмотрим основные виды и причины конфликтов в учебном взаимодействии между учителем и учеником.

Педагогические конфликты могут быть мнимыми и реальными. Враждебные отношения между учениками и учителем, на первый взгляд, кажутся легко объяснимыми детской непосредственностью или невыполнением требований педагога, но при внимательном анализе причины конфликтов оказываются более существенными: межнациональные и межрелигиозные противоречия, нервозность в результате неудовлетворительного материального положения, неуверенность в будущем, завтрашнем дне и т. п.

Следует выделять, поэтому поверхностную и глубинную педагогическую конфликтологию. Поверхностные конфликты можно устранить. А вот с конфликтами глубинного характера требуется длительная, серьезная работа самого педагога.

Открытый конфликт в образовательном процессе легче заметить и локализовать. Другое дело конфликт скрытый (латентный). Он может длительное время не проявляться, накапливать силу, приобретать искаженные формы выражения. Высказывается даже мнение, что бесконфликтность противоречит природе человека. В педагогической антропологии человек определяется как эксцентрическое существо, то есть существо, которое

не имеет четко обозначенного центра. Постоянная подвижность и изменчивость становятся важнейшими характеристиками человека, которые чаще всего приводят к возникновению первоначально скрытых, а потом и явных конфликтов.

По мнению психолога М.М. Рыбаковой, среди конфликтов между учителем и учеником выделяются следующие виды конфликты [4]:

1. Конфликты деятельности, которые возникающие по поводу успеваемости ученика и выполнения им внеучебных заданий. Такие конфликты проявляются в нежелании школьника выполнять учебное задание или плохом его выполнении. Это может происходить по самым различным причинам: плохое самочувствие, утомление, трудность в усвоении учебного материала и т. д. Данные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе; когда учитель преподает предмет в классе непродолжительное время и отношения между ним и учеником ограничиваются только учебной работой. Таких конфликтов возникает меньше на уроках классных руководителей; в начальных классах, когда общение на уроке определяется характером сложившихся взаимоотношений с учениками в другой обстановке. В последнее время наблюдается увеличение данных конфликтов, потому что учителя предъявляют завышенные требования к усвоению своего предмета, а отметки использует как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину. Такие ситуации могут стать причиной ухода из школы способных, самостоятельных школьников, а у остальных понижается мотивация к учебной деятельности.

2. Конфликты поступков. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если педагог ошибся при анализе поступка школьника, не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может быть вызван различными мотивами. Педагог корректирует поведение учеников путем оценки их поступков при недостаточной информации об их истинных причинах. Иногда он может лишь догадываться о мотивах поступков, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения. Это вызывает вполне оправданное несогласие учеников.

3. Конфликты отношений часто проявляются в результате неконструктивного разрешения учителем проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Данные конфликты могут приобрести личностный смысл, породить длительную неприязнь школьника к учителю, надолго нарушая их взаимодействие.

С.В. Баныкина отдельно выделяет ценностные конфликты и конфликты интересов, возникающие между учителем и учеником [1].

Ценностные конфликты – это такие конфликтные ситуации, в которых разногласия между участниками связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, которые имеют для них особенно значимый характер. Система ценностей каждого человека отражает то, что именно для него является наиболее важным, исполненным личностного смысла. Различия в ценностях, однако, не всегда могут привести к конфликтам. Педагоги и ученики различных убеждений, политических и религиозных взглядов могут эффективно взаимодействовать и иметь при этом хорошие отношения. Конфликт ценностей возникает тогда, когда эти различия оказывают влияние на взаимодействие или же они начинают «посягать» на ценности друг друга. Доминантные ценности выполняют регулятивную функцию, направляя действия людей и создавая тем самым определенные паттерны их поведения во взаимодействии. Если в основе поведения участников взаимодействия имеют место различные доминирующие ценности, они могут приходиться в противоречие друг с другом и порождать конфликтные ситуации.

Конфликты интересов – это ситуации, которые затрагивают интересы участников (их цели, планы, интересы, мотивы и т. д.) и оказываются несовместимыми или противоречащими друг другу.

В.И. Казаренков в своем исследовании пишет, что конфликтная педагогика возникает в настоящее время в еще и потому, что не просто разрушаются старые идеалы и ценности, но и распадается школьный коллектив, возникает «атомарность» школьника в классе, переживают сильнейший кризис дружба, товарищество, любовь, сопереживание [3]. Возрождение школьного коллектива сейчас возможно, по-видимому, лишь на принципах общего интереса, заинтересованности учеников и педагогов в этом коллективе. Интересной в данном случае может стать методика коллективных творческих дел, объединение и сопереживание в классе происходят на основе коллективного, а не только индивидуального творчества.

Конфликтность в образовании возникает в результате отчуждения, существующего в обществе. Формы этого отчуждения достаточно многообразны:

- чуждым многим школьникам становится образование (можно хорошо зарабатывать и не учась);
- невыгодно сейчас быть культурным человеком (культурность нередко отождествляется со слабостью и неадаптивностью в наших условиях);
- дружить бесполезно (легче прожить одному);
- главное – иметь деньги (а здесь товарищей не бывает).

Отчуждение – это ненормальное состояние человека в обществе. Но поскольку от него никуда сейчас не денешься, то в педагогике важно учитывать многообразие различных форм отчуждения.

В педагогике экзистенциализма, например, делается попытка обосновать принципиальную неустранимость отчуждения в процессе образования. Каждый человек имеет личные интересы, которые, так или иначе, приходят в столкновение с интересами других людей. Отсюда – конфликты и отчуждения. Даже если признать спорной позицию абсурдности в образовании, проблема отчуждения остается одной из серьезных проблем педагогической конфликтологии.

В.И. Журавлев рассматривает деструктивную конфликтность в образовании, он считает, что она возникает еще и потому, что общество сейчас нестабильно. По мере нормализации социальных процессов более реальным может стать конструктивный подход к системе конфликтов, появится возможность перехода к подлинной педагогике сотрудничества. В настоящее время важна психологическая готовность к конфликту в учебном процессе, стремление придать ему более цивилизованную форму. Здесь требуется умение конструктивно выходить из конфликта, не доводить его до крайних форм, не провоцировать его [2].

Внешние факторы также оказывают большое влияние на рост конфликтности. Это и страх учителя потерять работу, невозможность полноценно жить на получаемую зарплату, вынужденные подработки, которые, чаще всего, ведут к профессиональной деградации, проблемы со здоровьем, неполадки в семье и многое другое. Следствием этого становится страх и его внешнее проявление – гнев.

Конфликты типа «учитель – ученик» возникают, по мнению учителей, по следующим причинам:

- 1) нарушение дисциплины на уроке;
- 2) плохое выполнение домашних заданий;
- 3) нездоровые отношения между учениками.

С точки зрения учеников причинами конфликтов с учителями являются:

- оскорбления со стороны учителя, грубость, несдержанность;
- необъективность при оценке знаний;
- неинтересное ведение урока учителем;
- пропуск уроков.

Причиной многих конфликтов также является неуважительное отношение учителей к своим ученикам, нежелание или неспособность увидеть в ученике союзника и партнера по совместной деятельности.

Предупреждению конфликтов между педагогом и учениками способствует хорошая организация учебно-воспитательного процесса в школе, поддержание дисциплины, активная позиция учителей в процессе выполнения педагогической деятельности. Немаловажным фактором выступает и обучение как учеников, так и учителей навыкам эффективного поведения в конфликтах и их конструктивного разрешения.

Литература

1. Банькина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2018.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское педагогическое агентство, 2012. – 289 с.
3. Казаренков В.И. Педагогическое взаимодействие технология и искусство. – М.: Просвещение, 2012. – 356 с.
4. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. – Москва: Просвещение, 1999. – 128 с.
5. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская навука, 2008. – 319 с.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373:008:004.9

Владимир Сергеевич Головачев

ИННОВАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕЖРЕГИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
Московский государственный областной университет
Кафедра педагогики*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы использования инновационных коммуникативных технологий в процессе формирования единого образовательного пространства учреждений образования и культуры. На практическом примере реализации межведомственного онлайн-проекта для дошкольников – Всероссийского фестиваля «Краски Чувашии» представлена модель межрегионального взаимодействия системы «детская библиотека – дошкольное учреждение» на основе универсальной интернет-платформы. Материалы статьи носят практикоориентированный методический характер и могут быть использованы в практике работы с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные технологии, учреждения образования, учреждения культуры, дошкольный возраст, интернет-платформа.

Стремительно развивающаяся информатизация современного общества, бурное развитие и внедрение в производство и повседневную жизнь человека новых телекоммуникационных и интернет-технологий меняет сложившиеся представления о способах передачи информации, как в форматах «человек – человек» и «человек – общество», так и во временном мировоззренческом измерении «человек – будущие поколения». Беря во внимание общеизвестные негативные факторы тотальной цифровизации («информационный шум», разрушение привычных социальных моделей общения, норм языка, форм интеллектуальной собственности и личного социокультурного пространства), нельзя игнорировать явные позитивные аспекты цифрового прогресса.

Особенно заметны они в сфере науки и образования. Быстрый поиск, ввод и распространение информации, который обеспечивает Интернет, значительно облегчают работу современных ученых-теоретиков и педагогов-практиков, онлайн-технологии наводят культурные, образовательные и научные «мосты» между специалистами разных стран и научных школ, «стирая» границы и нивелируя расстояния. Инновационные коммуникативные технологии активно внедряются и в систему отечественного образования, охватывая все ее ступени. Учреждения высшего, среднего, общего образования и дополнительного образования имеют свои информационные сайты, аккаунты в социальных сетях, обеспечивающие открытый доступ к образовательному процессу для педагогического сообщества, обучающихся и широкой общественности. Информационная компетентность становится неотъемлемым критерием эффективности специалиста [6].

Учреждения культуры также активно осваивают цифровое пространство. Виртуальные выставки, онлайн-спектакли и кинопоказы, интернет-трансляции активно входят в повседневную жизнь общества.

Современные библиотеки, идя в ногу со временем и активно используя возможности современных телекоммуникационных и интернет-технологий, стремительно расширяют границы своего социокультурного пространства, оказания информационных услуг и информационной доступности [1].

Активизация и расширение форм взаимодействия учреждений библиотечного типа (проведение совместных конференций, семинаров, круглых столов, перекрестных визитов специалистов по обмену опытом) повышает качественный уровень работы, способствует выработке оптимальных форм библиотечного обслуживания.

Эффективной платформой подобного взаимодействия (в том числе межрегионального), является совместная проектная деятельность по средствам объединения потенциала учреждений библиотечного типа с привлечением в качестве партнеров органов исполнительной и законодательной власти, учреждений сферы культуры, образования и молодежной политики на основе территориальной близости или общего видения решения прикладных задач реализуемого проекта.

Современные технологии делают возможным эффективное сотрудничество, совместную проектную деятельность учреждений, находящихся в разных населенных пунктах, в разных субъектах страны. Подобное взаимодействие может быть закреплено подписанием соглашения или договора о сотрудничестве, составлением ежегодного плана совместных мероприятий, перекрестных визитов сотрудников с целью обмена опытом, проведением совместных тематических семинаров, круглых столов, конференций.

Действующей успешной моделью подобного сотрудничества региональных и городских государственных учреждений образования и культуры является Всероссийский конкурс «Краски Чувашии», обширная творческая программа которого включает широкий спектр возможностей для представления творческого потенциала и лучших методических практик в сфере культуры и образования [7]. При разработке положения и основных принципов функционирования данного конкурса использовались педагогические концепции и инновационные разработки ведущих современных отечественных исследователей, среди которых: Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, А.И. Бучкова, Н.Е. Веракса [2], Г.Е. Жукова, М.Б. Зацепина [4], Т.С. Комарова, Н.А. Ветлугина и др.

Методическим базисом и педагогическим ориентиром концептуальной разработки проекта послужили исследования основоположника этнопедагогики Г.Н. Волкова. По мнению выдающегося чувашского ученого, каждый человек входит в общество через национальную индивидуальность при вселенском диалоге национальных культур.

Важно понимать, что особое внимание в русле рассматриваемой проблемы должно быть уделено направлениям экологического образования детей дошкольного возраста. А также обеспечена эффективность и необходимость широкомасштабного исследования межрегионального взаимодействия учреждений образования и культуры на новом витке развития дошкольной педагогической теории и образовательной практики [7; 9].

Всероссийский конкурс «Краски Чувашии» предполагает знакомство в процессе творческой деятельности дошкольников, школьников и молодежи с самобытной материальной и духовной культурой Чувашской Республики в рамках изучения национально-культурного многообразия народов Российской Федерации.

С целью расширения географии проекта, удобства удаленных участников, был создан интерактивный онлайн-ресурс – официальный сайт конкурса [8]. Создание данной интернет-платформы стало возможным благодаря объединению научно-методического, образовательного и практического потенциала учреждений-участников на основе совместной проектной деятельности.

Специалистами Национальной библиотеки Чувашской республики и Объединения библиотек города Чебоксары был собран, обработан и структурирован большой массив текстовой и иллюстративной информации, раскрывающей особенности быта, культуры, а также природного достояния Чувашии. Богатый профессиональный опыт сотрудников Централизованной библиотечной системы Западного административного округа Москвы по созданию интерактивных электронных ресурсов стал основой для разработки интерактивной интернет-платформы онлайн-конкурса. Образовательные организации Чувашской Республики, Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга и Ленинградской области, задействованные в подготовке проекта, стали площадками его внедрения и реализации.

Всероссийский конкурс «Краски Чувашии» представляет собой творческий конкурс нового типа: описательная, информационная части и анкетная форма участия полностью перенесены в цифровое пространство. Онлайн-формат позволил значительно расширить географию и количественный состав участников, оперативно собирать и анализировать поступающую информацию [3].

Полная цифровизация проекта сделала возможным удаленное участие жителей Чувашской Республики и других регионов России, маломобильных групп граждан. Интернет-ресурс содержит методические рекомендации для участников, обширную и структурированную онлайн-библиотеку, доступный справочный аппарат, форму автоматической загрузки работ и выдачи электронных сертификатов.

Разработка проекта осуществлялась поэтапно, с привлечением в качестве экспериментальных площадок учреждений культуры (специализированных и публичных библиотек) и учреждений образования (школ и дошкольных отделений образовательных комплексов) под научно-методическим руководством экспертов Московского государственного областного университета, Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, Чувашского государственного института культуры и искусств.

Опорными центрами реализации проекта в населенных пунктах стали публичные библиотеки. Удобные и современные пространства, возможность доступа к сети Интернет, наличие литературного и справочного материала сделали эти площадки оптимальными для работы с участниками проекта. Реализация проекта осуществлялась поэтапно, в строгом соответствии с календарным планом-графиком.

Исходя из практического опыта проведения конкурса, стоит отметить, что разработанная модель его реализации, подразумевающая межведомственное взаимодействие обеспечила глубокое и заинтересованное вовлечение детской и молодежной аудитории в работу с литературным, историческим и иллюстративным материалом.

Литература

1. Балкова И.В., Мисина Н.Н. Библиотеки и продвижение чтения: технологии XXI века // Румянцевские чтения-2016: матер. Междунар. науч. конф. – Москва, 2016. – Ч. 1. – С. 56-60.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – Москва: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.
3. Жукова Г.Е., Головачев В.С. Возможности культурно-досуговой деятельности в развитии творческих способностей дошкольников в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 1. – С. 105-113.
4. Зацепина М.Б. Формирование культуры досуговой деятельности детей дошкольного возраста // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3. – С. 17-21.

5. Комарова Т.С., Третьяков А.Л. Эстетическое воспитание детей в контексте реализации государственной образовательной политики Российской Федерации // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2019. – С. 162-168.

6. Москвина А.С. Информатизация дополнительного образования в современном мире // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве: сб. ст. по матер. Всерос. науч.-практ. семинара. – Москва, 2019. – С. 127-132.

7. 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.

8. Сайт Всероссийского конкурса «Краски Чувашии» [Электронный ресурс]. – URL: <https://kraski-chuvashii.ru>.

9. 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

*Сергей Николаевич Лукаш
Екатерина Дмитриевна Бурцева*

РОССИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТАЛАНТОВ В РОССИИ

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

Аннотация. В статье анализируются педагогические условия развития одаренности и талантов в детской и молодежной среде. Новые возможности открываются в решении этой проблемы в связи с дополнениями, внесенными президентом России В.В. Путиным в закон «Об образовании», усиливающими воспитательную функцию российского образования.

Ключевые слова: одаренные дети, талантливая молодежь, духовно-нравственное развитие, служение Отечеству, российская идентичность, российская цивилизация.

Российское образование, не смотря на свою перманентную модернизацию, продолжает испытывать кризисные явления. Одной из предпосылок данного кризиса стал идеологический вакуум постсоветского периода, способствующий, вместе с объективными причинами материального характера, росту негативного процесса в российском обществе, получившего название «утечка мозгов». Особую тревогу вызывает не прекращающийся отток российской талантливой молодежи за пределы страны, не желание определенной ее части укорениться на своей малой родине, служить интересам своего региона и России. Данная проблема объясняется не только с позиций экономического детерминизма (наличием материальных условий, карьерного роста, соответствующей заработной платы) –

это лишь удобная ширма для сокрытия просчетов и ошибок в воспитательной политике нашей молодежи. Очевидно, что решение данной проблемы носит комплексный характер и, во многом, кроется в устранении недостатков и противоречий в воспитательной сфере нашего образования.

Одаренные и талантливые дети всегда вызывали большой интерес и особое отношение к себе со стороны общества, поскольку наличие потенциально высоких способностей у учащихся позволяет им наиболее успешно проявлять себя в различных видах деятельности: творческой, художественной, литературной, спортивной, а так же, с большей легкостью и эффективностью овладевать компетенциями по определенным предметам и дисциплинам, обладая лидерскими и организаторскими качествами, управлять коллективами сверстников и продуктивно использовать свои коммуникационные способности в процессе общения и налаживания новых контактов, как в условиях обучения и воспитания, так и за пределами образовательного учреждения.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 года) признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России. В Доктрине сказано, что современное образование призвано обеспечить разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности, развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью, участие педагогических работников в научной деятельности.

Принятый в 2018 году Национальный проект «Образование», также ориентирован на создание региональных центров выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи... с охватом не менее 5 % обучающихся по образовательным программам основного и среднего общего образования. Планируется, что подобные центры к 2024 году будут созданы во всех субъектах Российской Федерации. Воспитательная деятельность будет происходить на основе рабочей программы и календарного плана, функция разработки которых будет принадлежать самим образовательным учреждениям при участии родительских и ученических советов. Таким образом, принятие проекта, а также поправок к закону «Об образовании» нацелено на всестороннее нравственное, интеллектуальное и духовное развитие обучающихся, воспитание в них чувства гражданственности и патриотизма, уважения к памяти защитников Отечества, старшему поколению и к труду. В тексте законопроекта указано, что образовательные программы подлежат приведению в соответствие с ним не позднее 1 сентября 2021 года.

Выбор темы статьи обусловлен актуальностью проблемы воспитания лидерских качеств в работе с одаренными учащимися общеобразовательной школы с профильным обучением, а также высокой востребованностью современного общества в людях, имеющих развитые лидерские способности, которые необходимы в различных сферах деятельности: общественной, профессиональной, учебной, творческой, бытовой, а также в процессе личностного развития человека. Людям, отличающимся лидерскими качествами гораздо легче конструктивно отстаивать своё мнение, налаживать социальные связи, организовывать и сплачивать коллектив.

В связи с развитием научно-технического прогресса в современном обществе лидерские качества приобретают важнейшее значение в жизни как отдельного человека, профессионала, гражданина, так и социума в целом. В то же время, 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 лидерскими качествами. В современном мире

происходит постоянное развитие информационной среды, разрабатываются и внедряются инновационные технологии, появляются профессии «будущего». Без лидерских качеств 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 проблемы воспитания лидерских качеств в работе с одарёнными учащимися общеобразовательной школы с профильным обучением является актуальным, востребованным и интересным как на сегодняшний день, так и в динамике дальнейшего развития общества.

Особое место занимает данная проблема в работе общеобразовательной школы с профильным обучением, включающим в себя социально-гуманитарное, социально-экономическое, физико-математическое и другие направления. Такой тип школы эффективно осуществляет профориентацию учащихся.

Одними из важнейших факторов, влияющими на выбор профессии и определяющими разделение классов на профили, являются способности учащихся в различных видах деятельности. Их наличие позволяет выделить школьников в особую группу – одаренных учащихся. Многие детские способности, при эффективной поддержке образовательного учреждения, становятся решающим фактором в личностном становлении выпускников, прежде всего, как достойных граждан своего государства, порядочных семьянинов и высококвалифицированных профессионалов в различных видах деятельности.

Возникает вопрос эффективной организации воспитания лидерских качеств в работе с одаренными детьми общеобразовательной школы с профильным обучением, которая должна предусмотреть создание равных стартовых условий для выявления, развития, социальной поддержки одаренных детей и учащихся с лидерскими качествами, реализации их потенциальных возможностей, обеспечения всестороннего развития и образования. Его решение осложнено наличием педагогических и психологических трудностей, обусловленных разнообразием видов одаренности, включая возрастную и скрытую одаренность, множественностью противоречивых теоретических подходов и методов работы с данными группами детей, отсутствием единых подходов к пониманию детской одаренности, нерешённостью кадровой проблемы, связанной с недостаточной профессиональной и личностной готовностью педагогов к работе с одаренными детьми. Однако основная проблема работы с одаренными детьми и талантливой молодежи кроется в другом: можно сколь угодно развивать в детях одаренность и таланты, но если у них не будут развиты духовно-нравственные чувства, патриотизм, идея служения России, а «молодой талант» будет мечтать о жизни, например, в США, как о своей главной цели, то зачем такая одаренность российскому обществу? Во многом данные интенции и обусловили обращение президента России В.В. Путина к закону «Об образовании в РФ». Президент внес поправки, цель которых заключается в укреплении воспитательной функции отечественной системы образования, развития духовно-нравственной сферы молодого поколения.

В пояснительной записке к законопроекту глава государства отметил, что в соответствии с поправками в Конституцию РФ, «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики, государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному и интеллектуальному развитию детей». В связи с этим, воспитание определяется как деятельность, которая направлена на развитие личности, а так же на создание условий, способствующих самоопределению учащихся на основе правил и норм поведения в обществе, духовно-нравственных, культурных ценностей, что обусловлено интересами человека, семьи, общества и государства в целом. Таким образом, Президент обозначил в своих поправках направления новой парадигмы развития отечественного образования. Такая парадигма должна исходить из параметров модели общего реформирования российского общества и государства, основывающейся на идеях многополярного мира, реализации большого Евразийского социально-экономического проекта, достижения ориентиров, обозначенных в стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. Безусловно, модель реформирования российского образования должна опираться на цивилизационную специфику российской культуры, учитывая, что «Россия – это не просто страна, это действительно отдельная цивилизация: это многонациональная страна с большим количеством традиций, культур, вероисповеданий» [1]. Основным источником формирования содержания образования в данной образовательной парадигме выступает ментально-ценностный мир российской культуры в симбиозе отечественных педагогических традиций и инноваций современности, а основным педагогическим механизмом, перевода внешних воспитательных воздействий во внутренние ценности и смыслы, является культурная идентификация. Обязательным условием принятия для молодого человека ценностей и смыслов российской цивилизации является прочувствование на собственном опыте значимости тех или иных ценностей в деятельности. Не погрузившись в деятельность, определенным образом организованную, и в отношения, связанные с ней, юноша или девушка не смогут интегрировать в свой внутренний мир предлагаемые ему ценности. Поэтому обязательным условием воспитания у молодежи таких нравственных качеств как патриотизм, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», формирование личности свободного человека, укорененного в свою малую родину, является создание культурно-образовательного пространства выявления, поддержки и погружения в него одаренных детей и талантливой молодежи в разнообразных формах совместной деятельности. Таким образом, выявление одаренных детей и талантливой молодежи и сопровождение их развития должно осуществляться в новой социально-педагогической модели воспитания у российской молодежи такого метакультурного качества как российская идентичность, в которой воспитуемый выступает как преемник и продолжатель российской цивилизации [2]. Данная социально-педагогическая модель в перспективе может стать одной из основ формирования и сохранения регионального интеллектуального потенциала, в частности, и развития человеческого капитала Российской Федерации, в целом.

Литература

1. Путин В.В.: Россия – не просто страна, а отдельная цивилизация [Электронный ресурс]. – URL: <https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsivilizatsiya> (дата обращения: 20.06.2020).
2. Лукаш С.Н. Российская идентичность: созидательный потенциал культуры казачества : монография / С. Н. Лукаш, В. А. Зуев, К. В. Эпоева ; под общ. ред. д-ра пед. наук С. Н. Лукаша. – Армавир : РИО АГПУ, 2020. – 228 с.

УДК 373.2.016

*Елена Артемовна Плужникова
Андрей Леонидович Третьяков*

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*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 теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В данной статье раскрывается феномен интеграции изобразительного и музыкального искусства, его педагогический потенциал в развитии музыкальных способностей у детей дошкольного возраста. Представлен теоретический анализ проблемы. Определены стадии освоения художественного образа детьми дошкольного возраста. Доказана успешность развития творческих музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста, которая зависит от того, были ли заложены основы этой деятельности в младшем возрасте.

Ключевые слова: интеграция, изобразительное искусство, музыкальное искусство, музыкальные способности, дети дошкольного возраста.

С давних времен отмечается у человека способность ощущать единство звуков в музыке, воспринимать единство цвета в живописи, переживать единство слов в поэзии. Еще у древнегреческого философа Аристотеля мы находим утверждение, что подобно музыкальным созвучиям между собой по гармонии и красоте своей могут соотноситься цвета [1].

К созданию музыки, как и к другим видам искусства, приложена рука человека, который пытается выразить в них свою индивидуальность, восприятие мира, гармонию человека с природой или, наоборот, несогласия и противоречия. В основе художественного образа в музыке – определенный ритм и созвучие.

Музыкальному образу не свойственна непосредственная видимость живописи и конкретности слова. В музыкальном образе, динамичном, текущем во времени, выражается вся бесконечная гамма человеческих переживаний. Как писал композитор А.Н. Серов, музыка представляет собой «мир души; это область чувств и настроений; это в звуках выраженная жизнь души» [2]. Мысль, которой придается особый чувственный характер, выражаясь при этом в особом рода звуках с присущей им интонацией человеческого слова, – и есть сущность музыкального образа.

В попытке придать музыке видимое обличие в XVIII веке аббат Капель создал «цветной клавесин», способный проецировать сочетания цветов. Сущность которого заключалась в том, что слушатель мог увидеть в каждом из шестидесяти специальных окошечек, соответствующих определенной клавише, яркое цветовое полотно, подсвечиваемое для усиления эффекта факелами или свечами. К сожалению, образец «цветного клавесина» Капеля не сохранился. Однако его идея немного позже была подхвачена русским композитором

А. Скрябиным, который считается основоположником цветомузыки. Выстроенный им нотно-цветовой спектр выглядел следующим образом: ноте «до» соответствовал красный цвет, ноте «ре» – желтый, «ля» – зеленый, ноты «ми» и «си» обозначались сине-белесоватым цветом, «фа» – ярко-синим, а нота «соль» обладала оранжево-розовым [3].

Связь цвета и музыки обусловлена свойствами человеческого восприятия. Так же, как и А.Н. Скрябина, «цветной слух» отличал многих композиторов, в том числе Б.В. Афанасьева, М. Кенер, О. Мессиан, Н.А. Римского-Корсакова, М. Чюрлениса.

Говоря о взаимосвязи музыки и живописи, относящейся к изобразительному искусству, Т.Г. Рубан отмечает «семантическое родство между тембром в музыке и колоритом в живописи». По ее словам, колорит – одно из важнейших средств выражения эмоций в живописи; в музыке же колорит (или тембр) выступает в качестве одного из главных факторов изобразительности [4].

Проявление связи между музыкой и изобразительным искусством имеет специфический характер. Так, вслушиваясь в ту или иную музыку, невольно представляешь в своем воображении какие-либо живописные образы. И, наоборот, рассматривая ту или иную картину и скульптуру, наслаждаешься в своем воображении той или иной музыкой. Сестрой живописи называл музыку Леонардо да Винчи. Развиваясь параллельно, эти два вида искусства соприкасались не в меньшей степени, чем музыка с поэзией.

Разные виды художественного творчества заключают в себе социокультурную жизнь каждой эпохи [5]. Например, в эпоху Возрождения наибольшее значение для общечеловеческой художественной культуры имела живопись, нежели музыка в то время. Однако в обоих видах искусства данного периода заключена общность исторических судеб: реальная жизнь, воплощение гуманистического мировосприятия.

Отметим, что не только «цветной слух» является единственной формой взаимодействия звука и цвета. Некоторые композиторы имеют настолько сильные и яркие зрительно-цветовые представления, что позволяет им создавать звуковые, музыкальные образы. В качестве примера можно привести сочинения Э. Денисова, для которого, по словам В.Н. Холоповой, характерно вдохновение зримыми красками [6]. На создание некоторых своих сочинений он был вдохновлен созерцанием красок заката над Ладогой, когда наблюдал за переливами цвета, игрой света в воздухе и на воде.

Между слуховым и зрительным восприятием также существует взаимосвязь. Еще в древности художниками звучание музыки дополнялось разнообразными визуальными проявлениями. Благодаря музыке слушатель способен представить яркие образы в своем воображении, что дает возможность создания композиторами «музыкальных картин» («Утро» Э. Грига, «Игра воды» М. Равеля, «Лунный свет» К. Дебюсси и др.).

Однако не только композиторы, художники и искусствоведы имеют склонность к цвето-звуковым ощущениям. Последние могут явиться и любому взрослому человеку, и даже ребенку. В качестве примера можно привести наблюдения музыковеда и психолога Е.В. Назайкинского, когда в процессе раскладывания карандашей от темного к светлому ребенок пропевает звукоряд в восходящем направлении [7].

Обращение ребенка к рисованию, по мнению Л.С. Выготского, связано с тем, что оно дает ему возможность, не прибегая к сложным техникам, выражать свои чувства [8]. В исследованиях детского рисунка (Е.В. Романова, О.Ф. Потемкина) отмечается, что рисунком является рассказ, который имеет образную форму, и что необходимо быть талантливым чтецом детского рисунка.

Следует выделить работу С.П. Козыревой, которая занималась вопросом взаимодействия музыки и живописи в процессе сенсорного ощущения музыкальных звуков и красоты созвучий и проанализировала роль данного взаимодействия в характерных особенностях детского рисунка. Ей было установлено, что такое взаимодействие музыки и изобразительного

искусства благоприятно влияет на содержание детских рисунков, обогащая их новым содержанием, предоставляя возможность творчески решать поставленные изобразительные задачи. И, наоборот, созданный ребенком рисунок наиболее полно раскрывает перед ним музыкальный образ [9].

Говоря о приобщении ребенка к миру искусства, в частности к музыке и изобразительной деятельности, начинается уже в дошкольном возрасте, в период которого для него становится доступным понимание произведений искусства, так эмоционально воспринимаемые им (картина, мелодия). При постепенном постижении их художественного языка, у ребенка зарождается эстетическое восприятие, имеющие в своем развитии несколько этапов, которые, по мнению А.В. Запорожца, связаны с определенным этапом развития ребенка [10].

По данным психологов, восприятие произведений искусства проходит несколько путей развития: поверхностный, чисто внешнее схватывание очертаний и бросающихся в глаза качеств, достижение сути и глубины художественного содержания. В работах многих авторов отмечается, что только в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже знаком с разнообразными явлениями действительности, имеет некоторый собственный жизненный опыт, имеет навыки наблюдения, анализа, классификации, сравнения и других мыслительных операций, он способен дать оценку предмету искусства, разглядеть отличительные особенности реальности и ее изображения [11].

По мнению Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, существует острая необходимость развития у детей эстетического восприятия разных видов искусства. При этом важно учить их выделять выразительные средства художественного произведения, разных видов и жанров.

Также, например, Н.А. Ветлугина, говоря о творческой деятельности детей, подразумевает больше сам творческий процесс, а не конкретные детские произведения. В процессе творчества развиваются умения и навыки эстетического художественного восприятия искусства, чувства сопереживания, у детей пробуждаются способности импровизировать, самовыражаться в продуктивной деятельности. И одним из эффективных средств создания нового образа исследователь считает музыкальное искусство [12].

«Культура восприятия» различных видов искусства, по мнению многих исследователей, является основой формирования у детей эстетического отношения к окружающей действительности, чувства сопереживания при восприятии художественного образа. Следуя за мыслью В.В. Медушевского, что в любом искусстве заключено огромное эмоционально-выразительное начало, мы приходим к выводу о необходимости на его основе развивать в детях с раннего возраста эмоциональную отзывчивость на предметы и явления искусства [13]. При этом важно создать такие условия, при которых ребенок смог бы почувствовать экспрессию цвета, линии и формы в изобразительном искусстве, выразительность мелодии, тембра, ритма, интонации в музыке и т. п.

Поскольку речь в данной работе идет о взаимосвязи изобразительного искусства и музыки в развитии музыкальных способностей детей дошкольного возраста, следует рассмотреть особенности изобразительного творчества дошкольников.

В первую очередь, отметим, что становление художественного творчества происходит в процессе изобразительной деятельности. Развитию художественного творчества способствует обучение детей способам художественно-образного выражения своих мыслей, приемам передачи предметов и явлений.

Развитию изобразительного творчества способствует разнообразие взаимодополняющих друг друга методов и приемов. Так, например, Т.Г. Казакова говорит о необходимости использования наблюдений за окружающим миром. Созданные при этом поисковые ситуации предполагают сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, развитие

творческих способностей детей, образного мышления, художественного воображения, фантазии дошкольников. Восприятие произведений изобразительного искусства различных по своему содержанию, видам и жанров, а также синтез искусств, когда музыка, художественная литература и изобразительное искусство сливаются воедино, способствуют, по мнению Т.Г. Казаковой, эмоциональному обогащению художественного образа в изобразительном творчестве детей. В работе с детьми дошкольного возраста добиться желаемых результатов без использования игровых приемов, которые имеют место быть в процессе развития изобразительного творчества невозможно. Также важен анализ и оценка детских работ [14].

О значимости эмоциональной составляющей детского изобразительного творчества говорит А.А. Мелик-Пашаев. По его мнению, педагог должен поставить и стремиться решить следующую задачу: добиться от ребенка самостоятельного осознания и принятия принципа «связи цвета и настроения, характера, чувства». Ребенок должен научиться эмоционально прочувствовать изменения цвета, что поможет ему научиться выражать свои переживания, свое настроение, свою оценку изображаемому. Особое внимание исследователь уделяет такому выразительному средству, как линия, которая, по его мнению, в детских рисунках может принимать разные «обличия», то есть обладает какой-то эмоционально-оценочной характеристикой (ласковая, колючая, энергичная, ленивая и т. п.) [15].

Отношение детей к изображаемому объекту, по словам В.С. Мухиной, выражается в эмоционально-оценочной характеристике детских рисунков. С помощью ярких красок, зачастую с изображением народных орнаментов, дети изображают все «красивое». Использование мрачных красок темного цвета, без желания, торопливо, неаккуратно дети рисуют «некрасивое» [16].

Возникновению художественного образа у детей, по мнению Л.А. Вегнер, Е.И. Игнатева, Н.П. Сакулиной, способствует непосредственное их ознакомление с предметами и явлениями действительности на чувственном опыте, основу которого составляют сенсорные навыки, представляющие собой те или иные навыки восприятия с участием органов чувств.

На обогащение чувственного опыта влияет работа различных анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-двигательного, осязательного, вкусового, обонятельного.

Важной составляющей формирования художественного образа является память, на развитие которой у детей пяти-семи лет большую роль играют слуховые и зрительные впечатления, что позволяет в дальнейшем воссоздавать художественный образ в деятельности.

Использование зрительной наглядности актуализирует процесс построения зрительного образа окружающего мира, вызывая у ребенка полноценное образное ощущение.

Усилению восприятия художественного образа способствует осуществление взаимосвязи слухо-зрительных анализаторов.

Анализируя продукты художественно-творческой деятельности детей, Т.С. Комарова предполагает, что создание художественного образа в рисунке требует еще и умения выражать свой замысел в интересных и разнообразных формах. Именно поэтому Т.С. Комарова считает, что обучение технике рисования повысит выразительность художественного образа.

В работах многих исследователей выделяется две стадии освоения художественного образа дошкольниками:

- подготовительная стадия, когда дети активно экспериментируют с материалами, познавая их величину, форму, пространственные расположения и т. д.;

- стадия «возникновения образа», когда в разнообразных формах художественно-творческой деятельности ребенок воспринимает и самостоятельно создает художественные образы [17].

В работах отечественных психологов (А.В. Запорожца, Б.М. Теплова и др.) определены общие группы таких важных психических процессов, как: восприятие, образное мышление, воображение, творчество. По их мнению, они и являются основой художественно-

творческого развития детей дошкольного возраста, в частности, необходимых при формировании художественного образа.

Помимо этого, многие исследователи говорят о том, что освоение разнообразных средств выразительности влияет на создание выразительных образов. Так, Е.А. Флерина, В.С. Мухина раскрывают чувство цвета, о форме, пропорции пишут Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, о композиции рассуждает Е.В. Шорохов, чувство ритма описывают З.А. Богатеева, Н.Н. Волков, В.Ф. Котляр [18–24].

Мы уже говорили о том, что успешность развития творческих музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста зависит от того, были ли заложены основы этой деятельности в младшем возрасте. Для того чтобы ребенок научился передавать свои чувства, связанные с музыкальными образами, у него должны быть развиты специальные способности, в особенности музыкально-сенсорные, которые составляют основу эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального слуха, чувства ритма.

Музыка, являясь самым эмоциональным из искусств, значительно усиливает эмоциональную составляющую детских рисунков. Для ребенка музыка выступает в роли источника, дающие яркие впечатления, стимулируя его изобразительное творчество.

Значительное влияние на детские рисунки, как утверждает С.П. Козырева, оказывают музыкальные образы. При этом исследователь отмечает, что цвет передает характер музыки, величиной изображения передается сила звучания, динамичностью движений – темп. С другой стороны, «восприятие детьми музыкального произведения после его графического изображения, влияние образов рисунка на музыкальный образ выражалось в щедрых характеристиках настроения произведения, в более тонком видении музыкальных средств, во взаимном проникновении образов рисунка и музыки» [25; 26].

Итак, рассмотрев особенности взаимосвязи изобразительного искусства и музыки и принимая во внимание положения о сущности музыкальных способностей детей, мы можем заключить, что такие составляющие музыкальных способностей, как способность переживать музыку, создавать в своем воображении музыкальные образы, могут и должны находить отражение в изобразительной деятельности детей [23; 24]. Данный факт позволяет говорить о том, что художественная деятельность оказывает непосредственное влияние на развитие музыкальных способностей. Воспитатель как человек, ежедневно взаимодействующий с дошкольниками, имеющий возможность отслеживать ход их развития, используя адекватные педагогические средства в активизации психомоторного развития детей, способствует развитию общих способностей ребенка, в том числе и музыкальных.

Литература

1. Асташова Н.А., Вологодина И.В., Бондырева С.К. Диалог о семейном воспитании в гуманистической педагогике: от теории к практике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 4. С. 127-138.
2. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. Музыкальный мир: пособие для детей 5-7 лет: в 2 ч. Москва: Вентана-Граф, 2011. 26 с.
3. Богуславская Т. Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Санкт-Петербург, 2014. С. 171-186.
4. Богуславская Т. Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. С. 4-9.
5. Вологодина И.В. Игровая деятельность как средство воспитания культуры произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Мир образования – образование в мире. 2019. № 3. С. 92-101.

6. Зацепина М.Б. Музыка в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 5. С. 102-110.
7. Калаков Н.И., Кобелева О.В. Проблема адаптации человека в современных условиях // Теория и практика социальной работы: опыт и перспективы: сб. тр. участников 1-й Междунар. конф. Ульяновск, 1999. С. 39-40.
8. Кобелева О.В. К вопросу о формировании жизненных ценностей у молодежи // Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бирск, 1997. С. 24-27.
9. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 8. С. 16-25.
10. Комарова И.И., Шишмакова Е.В. Чтение – капитал воспитания // Воспитательная работа в школе. 2008. № 6. С. 111-123.
11. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 14-24.
12. Комарова Т.С. О взаимосвязи искусств в эстетическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. 1995. № 5. С. 47-49.
13. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Знакомим дошкольников с искусством портрета: метод. пособие к «Программе воспитания и обучения в детском саду». Москва: АРКТИ, 2010. 150 с.
14. Крамаренко Н.С. Роль детства в оценке успешности взрослого человека // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 1. С. 100-103.
15. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
16. Куланина И.Н. Искусство как форма общения в дошкольном возрасте // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 25-35.
17. 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.
18. Москвина А.С., Третьяков А.Л. Умственное воспитание дошкольников и младших школьников: постановка проблемы // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4. С. 52-56.
19. Новикова Г.П. Народное искусство в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста как педагогическая проблема // Народная художественная культура: вызовы XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Москва, 2014. С. 236-243.
20. Пантелеева Н.Г. Формирование эстетической оценки у детей 5-7 лет в процессе ознакомления с искусством портретного жанра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2007. 170 с.
21. Папахян Е.Ю., Плужникова Е.А. Дидактическая игра как активный метод обучения детей младшего возраста // Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС: матер. заоч. Междунар. науч.-практ. конф. Армавир, 2017. С. 46-48.
22. 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.
23. Развитие детской одарённости в условиях современного образования: монография / С.Л. Фролова [и др.]. Красноярск: Центр информации, 2013. 164 с.

24. Терсакова А.А., Костенко А.А., Плужникова Е.А. Методы диагностики детской творческой одарённости // Образовательная робототехника в научно-техническом творчестве школьников и студенческой молодёжи: опыт, проблемы, перспективы: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Армавир, 2017. С. 187-195.

25. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development // Медиаобразование. 2019. Т. 59. № 4. С. 470-481.

26. Grudistova E.G., Pastukhova D.A., Slinkov A.M., Slinkova O.K., Melnikov T.N. Study of self-actualization needs of Russian students as a factor of competitiveness in the labor market // Espacios. 2019. Т. 40. № 26. С. 18.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК 377.111.3

*Роберт Амбарцумович Галустов
Ирина Витальевна Герлах
Александр Александрович Кириллов*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

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

Аннотация. В статье рассмотрены социально-экономические предпосылки управления развитием частного образовательного учреждения. Представлены основные подходы, касающиеся особенностей деятельности частных (негосударственных) образовательных учреждений, качества обучения и мотивации к обучению, в контексте частного образования, маркетинга частных образовательных услуг. Проанализированы принципы управления частным образовательным учреждением, факторы успешного развития образовательного учреждения, направления развития образовательной организации и управление развитием частного образовательного учреждения, цель и задачи программы развития частного образовательного учреждения.

Ключевые слова: управление, развитие образовательного учреждения, частное образовательное учреждение, образование.

Изменения в системе образования определяются влиянием различных факторов. Преобразования, происходящие в современной социально-экономической ситуации, обуславливают изменения структуры государственного и общественного запроса к системе образования – от обеспечения разностороннего развития личности, способной к самоопределению в современной социокультурной ситуации, до подготовки профессионала и социального функционера с учетом как ближайших требований конъюнктуры на рынке труда, так и требований перспективы научно-технического, экономического, политического и нравственного возрождения страны.

В образовании происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы, основанной на интеграции учебной, производственной и научно-поисковой деятельности, ориентированной на личность, на гуманизацию учебного процесса, на принцип непрерывности, использование современных информационных технологий [13, с. 4].

Осуществляется переход от «выживания» к устойчивому развитию образовательной системы, изменение общественного статуса образования: оно все больше начинает выступать как фактор изменения социальной жизни, перехода к устойчивому развитию всего общества. Для образования актуальной становится разработка собственной стратегии развития, позволяющей не только учитывать многообразие современной социокультурной

ситуации, но и занимать активную позицию, направленную на ее изменение. При этом основной функцией образования, радикально меняющей его качество, выступает функция превращения образования в реальный механизм развития личности, регионов страны, общества в целом.

Уровень интеллектуального развития общества непосредственно связан с состоянием системы образования. Сформировался рынок образовательных услуг: рядом с государственными образовательными учреждениями появились разные негосударственные учебные заведения, которые сегодня во многом определяют состояние всей системы профессионального образования [13, с. 4].

Появление частных учебных заведений вызывало неоднозначную оценку общественности и многочисленные дискуссии по этому поводу. Невзирая на это, с уверенностью можно утверждать: частное образование состоялось, и этот факт невозможно отрицать [3].

Изменение российской образовательной парадигмы легализовало негосударственное образование, которое стало быстро развиваться после принятия в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Сегодня создание и функционирование частных образовательных учреждений (далее – ЧОУ) является позитивной тенденцией в развитии системы образования России. Являясь неотъемлемой частью всей системы образования, они стимулируют ее развитие и выполняют важнейшие общегосударственные задачи. Однако развитие реформы образовательной системы в России, демократизация управления системой образования, влияние рыночных отношений, усиление экономических рычагов управления образовательными учреждениями породили необходимость внедрения в управление учебными заведениями менеджмента многочисленных взаимосвязанных видов деятельности. Исследователь В.А. Ибрагимова выделяет ряд *особенностей деятельности частных (негосударственных) образовательных учреждений* [5].

Первая особенность – это специфическая нормативно-правовая база, регламентирующая управление ЧОУ. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» ЧОУ создаются в организационно-правовых формах, предусмотренных законодательством Российской Федерации для некоммерческих организаций, деятельность которых регулируется Федеральным законом «О некоммерческих организациях». Однако законодательством не предусмотрено изменение состава учредителей в некоммерческих организациях, что создает некоторые проблемы в управлении ЧОУ, так как в соответствии с Законом РФ «Об образовании» руководство ЧОУ осуществляет непосредственно его учредитель или формируемый им попечительский совет, правомочия которого, а также схема внутреннего управления определяются учредителем. Следовательно, при формировании и совершенствовании системы управления ЧОУ необходимо учитывать требования приведенных выше нормативных актов.

Второй особенностью, неразрывно связанной с первой, является бесприбыльная деятельность и ориентация ЧОУ на социально-значимый эффект. Как следует из ГК РФ и из Федерального закона «О некоммерческих организациях», некоммерческая организация не имеет в качестве основной цели деятельности извлечение прибыли, а создается в целях, направленных на достижение общественных благ, в том числе в образовательных целях.

Общественно-полезные образовательные цели заставляют систему управления ЧОУ обеспечивать выполнение основной функции ЧОУ – реализацию гражданами конституционного права на образование. При формулировании целей ЧОУ, в отличие от коммерческих структур, необходимо учитывать цели государства, как в отношении развития образовательной системы, так и в отношении развития экономики в целом.

Образовательное учреждение не может развиваться изолированно от других государственных и коммерческих структур, так как в конечном итоге является для них «поставщиком» кадров. Таким образом, ставя перед собой цели, ЧОУ обязано решать проблемы, связанные с растущим на рынке труда разрывом между спросом и предложением. В этих условиях

развитие системы управления ЧОУ должно соответствовать некоммерческому характеру целей их создания, так как в погоне за прибылью общественно-полезные образовательные цели могут отойти на второй план.

Третьей особенностью деятельности ЧОУ является результат деятельности ЧОУ – образовательная услуга, выступающая в виде программы, курса и т. п., и которая предлагается потребителям для удовлетворения их потребностей. От того, насколько она интересна, актуальна, конкурентоспособна, зависит благополучие и процветание учебного заведения.

Образовательные услуги, как и любые другие, неосвязаемы, а это значит, что их трудно оценить, используя какие-либо физические показатели.

Результат обучения не может быть сохранен. Это очень сильно затрудняет контроль результата обучения. Результаты обучения обычно различны. Даже в образовательных программах с высокой степенью стандартизации разные потребители получают отличающиеся образовательные услуги. Потребитель сам вовлечен в операционный процесс – это увеличивает вероятность того, что каждая операция будет уникальной [6].

Сложность оценки результата обучения заключается и в том, что, во-первых, результат пролонгирован по времени от момента приобретения знаний и навыков до момента их применения в практической деятельности; во-вторых, результат оценивается потребителем с определенной долей субъективизма: лица, получающие образование впервые, оценивают удовлетворенность как легкость сдачи экзамена, простоту обучения и т. п., а лица, получающие дополнительное образование, оценивают уже профессионализм преподавателей и содержание курсов. В связи с этим ставится задача создать систему получения объективной информации о результатах обучения посредством определения комплекса критериев оценки, их процедур и технологий, педагогического мониторинга, на основе которых можно будет принимать управленческие решения.

Принимая во внимание эти обстоятельства, при совершенствовании системы управления ЧОУ следует особое внимание уделить такой функции как мотивация. В процессе деятельности ЧОУ ключевую роль играют сотрудники, в большей степени – педагогический коллектив, результатом труда которого и является степень обученности, воспитанности и развития учащегося, то есть результат работы всего учреждения.

Важна также мотивация самих учащихся, потому что степень их обученности говорит о качестве образовательных услуг. Следовательно, на качество образовательных услуг влияет мотивация, как субъекта управления, так и объекта. Так, ЧОУ, выстраивая систему управления, должны предусмотреть не только программу стимулирования труда сотрудников ЧОУ, но и стимулирование учащихся.

Специфика ЧОУ нашла отражение и в планировании и в организации ее деятельности. Необходимо применять в управлении ЧОУ методы планирования, учитывающие постепенную эволюцию динамических характеристик развития рынка образовательных услуг. Адаптивное планирование позволяет обновлять прогнозы более мобильно. Кроме того, для развития учебного заведения необходимо регулярно обновлять маркетинговую стратегию, используя ее концепцию в управлении.

Однако как показывает практика, это сдерживается, во-первых, субъективными факторами – нежеланием ряда руководителей перестраивать свою работу, во-вторых, объективными факторами – недостаточным теоретическим обоснованием маркетинга образовательных услуг разных уровней обучения.

Отсутствие маркетингового подхода в ЧОУ не стимулирует к проведению маркетинговых исследований удовлетворенности образовательным продуктом и повышению качества образования, так как это требует больших усилий, изменения мировоззрения и организационных преобразований [4].

Управление маркетингом образовательных услуг базируется на учете их специфики, где учитываются следующие моменты:

- сезонно-амплитудный характер информирования потребителей об оказываемых услугах;

- специфика образовательных услуг как особого вида товара;

- изучение мотивационного поведения потребителей, мониторинг СМИ.

Одной из важнейших составляющих системы управления ЧОУ является контроль, охватывающий стандарты, образовательный процесс, технологии и результаты педагогической деятельности, по сути дела – это источник информации и диагностики состояния результатов деятельности всего ЧОУ. Вместе с тем в настоящее время контроль – это не только установление стандартов, обеспечение выполнения работниками своих должностных обязанностей, соблюдение государственных гарантий в сфере оказания образовательных услуг. Контроль должен быть направлен на проникновение в систему менеджмента организации, ее оценку и формирование предложений по усовершенствованию.

Система контроля также формируется и видоизменяется в процессе уточнения идеального и целевого образов учреждений образования. Контроль развития системы управления ЧОУ заключается в постоянном мониторинге изменений состояния системы, вызванных действиями субъектов.

Таким образом, применяя общепринятые принципы управления в ЧОУ их необходимо адаптировать под специфику процессов, связанных с оказанием услуг в сфере образования. К ним относятся:

1) общественно-полезные образовательные цели;

2) нематериальный, трудно оцениваемый характер результата деятельности;

3) мотивация как субъекта, так и объекта ЧОУ;

4) постоянная эволюция рынка труда.

Учитывая специфику ЧОУ, основными направлениями системы его менеджмента, можно считать:

- четкое следование постановленным социально-значимым целям;

- создание системы получения объективной информации о результатах обучения;

- применение стимулирования субъектов и объектов управления;

- маркетинг образовательных услуг, базирующийся на их специфике.

Следовательно, реализация указанных направлений деятельности управления частным образовательным учреждением позволит повысить эффективность их деятельности: адекватно реагировать на изменения внешней среды, на потребности общества, избирать эффективные и педагогически оправданные методы и технологии обучения, объективно и систематически исследовать деятельность данных образовательных учреждений.

Результаты деятельности образовательных организаций формируют различные состояния человеческого капитала всей страны. Высокий уровень развития человеческого капитала может характеризовать эффективность работы образовательных организаций. Эффективная и качественная деятельность современного образовательного учреждения возможно только при планировании собственного перспективного развития в соответствии с ведущими запросами общества, государства. В таких условиях необходимым выступает принятие за основу развития образовательного учреждения какого-либо методологического подхода [8, с. 370]. Управление любой организацией, в том числе и образовательной, можно рассматривать с нескольких позиций: процесса, системы, ситуации и развития.

Процессный подход позволяет сформулировать функции управления организацией и выстроить логическую последовательность управленческих действий.

Системный подход формирует восприятие организации как совокупности взаимосвязанных и взаимозависимых частей.

Ситуационный подход в управлении направлен на выработку адекватных и быстрых решений при возникновении различных ситуаций. Развитие представляет собой сохранение положительных достижений в управлении организацией, модернизацию тех направлений и явлений в деятельности, которые не дают или дают недостаточный положительный эффект, кроме того, позволяет находить и реализовывать новые пути эффективной работы [2].

Управление представляет собой целенаправленную деятельность всех субъектов, обеспечивающую становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и развитие организации [1, с. 20]. Любое управление есть целенаправленная деятельность, отличающаяся от других видов деятельности своим назначением.

Развитие – одно из фундаментальных философских и научных понятий. Существует множество его определений: развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [10, с. 765].

Развитие – необратимое, закономерное, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений. Обратимость изменений характеризует процессы функционирования (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов (изменений) катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, поэтому процесс лишается характерной для развития единой внутренне взаимосвязанной линии [12, с. 235]. *Развитие* – эволюция, изменение, приводящее к новому состоянию субъекта развития, повышению его социальной ценности [15].

Развитие образовательного учреждения – это закономерное, целесообразное, как правило, эволюционное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся; это переход от прежнего качественного состояния к новому, причем оба состояния оцениваются по результатам деятельности школы, а переход осуществляется в определенное, заранее обозначенное время [11].

Успех в развитии образовательного учреждения во многом зависит от ряда факторов:

- способности руководителя увидеть и не упустить благоприятную ситуацию;
- умения руководителя видеть будущее, которое всегда присутствует в настоящем, предопределяя возможности развития;
- согласования темпов развития всех его частей, всех субъектов управления этим развитием и их действий;
- осуществления точно рассчитанных локальных управленческих воздействий [9].

Объектами развития могут выступать как материальные процессы, духовные явления, идеи, цели, миссия; так и люди, сотрудники, персонал. Пути для развития своей деятельности образовательная организация должна искать во внутренних и внешних ситуациях, возникающих в различные периоды времени. Иными словами быстро и адекватно реагировать на состояние внутренней среды, и соответствовать запросам внешней среды.

Таким образом, управление развитием образовательной организации представляется процессом по анализу, обобщению, использованию информации о внешней и внутренней среде функционирования организации, определению путей совершенствования работы для достижения поставленной цели, отвечающей общим принципам образовательной политики. Выбор определенных направлений развития должен обуславливаться постановкой целей деятельности образовательной организации, которые в свою очередь формируют

ряд задач, необходимые для решения с соблюдением норм российского законодательства. **Направления развития образовательной организации** представляют собой конкретные действия в области организационных, экономических, педагогических, материально-технических, структурных изменений [2].

Современное частное образовательное учреждение стремится быть конкурентоспособным и престижным, а этому в первую очередь способствует режим непрерывного развития творческого поиска прогрессивных технологий, методик, рост профессионализма на педагогическом и управленческом уровне. Уверенная и перспективная жизнедеятельность ЧОУ появляется тогда, когда педагогический коллектив понимает, что ЧОУ не только осуществляет образовательный процесс, но и развивается. Сегодня управление развитием образовательного учреждения – одна из перспективных моделей управления.

Следовательно, **управление развитием частного образовательного учреждения** – это часть осуществляемой в нем управленческой деятельности, в которой посредством мотивации, планирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения педагогических новшеств обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности коллектива образовательного учреждения, увеличение его образовательно-воспитательного потенциала, повышение качества образования и поддержание его экономической стабильности.

В этом случае управление развитием частного образовательного учреждения сознательно идёт по пути созидания и развития. Оно становится преобразующим, креативным, преодолевающим трудности и опасности, создающим и открывающим новые возможности. Такое управление опирается на единство: сознательной направленности систем управления (ценностно-мотивационная составляющая), глубокого и многостороннего понимания ими ЧОУ (познавательная составляющая) и соответствующей реальной готовности этих систем к преобразованиям (операционная составляющая) [9].

Управление развитием стремится к разумному определению своей миссии и компетенции, расширению степеней свободы всех сотрудников, развитию самоуправления, сосредоточению управленческих усилий на главных направлениях, сочетанию прямых управленческих воздействий с управленческим сопровождением, поддержкой, работой по моделированию и созданию необходимой организационной среды [9].

Управление развитием частного образовательного учреждения:

- 1) умеет и стремится использовать результаты прошлой управленческой деятельности, занимается сознательным наращиванием собственного потенциала и инструментария, открыто для анализа возникающих благоприятных возможностей;
- 2) невозможно без существенного, опережающего развития человеческого потенциала, ресурсной базы, системы управления;
- 3) понимает диалектику созидания нового, сохранения старого, разрушения отжившего;
- 4) сочетает активное созидание ЧОУ и его потенциал с управленческим обслуживанием системы;
- 5) имеет интернальный (внутренний) локус контроля, не находится в ожидании радикального улучшения внешних обстоятельств работы ЧОУ как условия, без которого невозможно приступить к развитию [14, с. 118].

Для эффективного управления развитием частного образовательного учреждения следует применять программный подход, т. е. разработать и реализовать программу развития. Такая программа является стратегическим документом, определяющим пути и основные направления развития частного образовательного учреждения в логике современной государственной образовательной политики и с учетом потенциала саморазвития образовательного учреждения [7]. В Программе должны быть отражены тенденции развития

ЧОУ, обозначены главные проблемы и задачи работы педагогического и ученического коллективов, представлены меры по изменению содержания и организации образовательного процесса. Развитие ЧОУ предполагает поиск путей и создание условий для личностного роста обучающихся, их подготовки к полноценному и эффективному участию в различных видах жизнедеятельности в информационном обществе. Программа является инструментом управления, развитием образовательного процесса и ЧОУ в целом. Она предназначена для систематизации управления развитием ЧОУ, а также разработки и реализации комплекса мер, направленных на достижение ЧОУ качества образования, адекватного запросам современного российского общества, уровню развития педагогической науки и меняющимся социально-экономическим условиям; на становление демократического уклада ЧОУ как действующей модели гражданского общества.

Целью программы развития ЧОУ является совершенствование образовательного пространства в соответствии с требованиями законодательства и с учетом потребностей социума.

Задачи программы развития ЧОУ:

1. Эффективное использование кадровых, материально-технических ресурсов образования для обеспечения высокого его качества, максимального удовлетворения образовательных потребностей обучающихся, запросов семьи и общества.
2. Обеспечение поэтапного внедрения профессионального стандарта педагога в ЧОУ.
3. Привлечение молодых специалистов.
4. Совершенствование методов и технологий реализации образовательного процесса для успешной социализации обучающихся, формирования различных компетенций.
5. Создание условий для самоопределения, выявления и реализации индивидуальных возможностей каждого обучающегося, поиск и поддержка одаренных и талантливых обучающихся.
6. Создание условий для всестороннего развития обучающихся во внеурочной деятельности (в случае ЧОУ среднего образования).
7. Создание условий обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
8. Создание условий для развития здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей сохранение здоровья обучающихся, и совершенствования работы системы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса.
9. Формирование условий для удовлетворения граждан в качественном образовании; открытость образовательного пространства через участие общественности в управлении ЧОУ и развитие информационной среды ЧОУ.
10. Формирование и совершенствование педагогических компетенций, развитие кадрового потенциала ЧОУ.
11. Оптимизация системы профессионального и личностного роста педагогических работников как необходимое условие современных образовательных отношений.
12. Обновление организации, содержания и технологий образовательного процесса в направлении обеспечения оптимальных условий формирования духовно-нравственной, социально адаптированной и профессионально ориентированной личности гражданина Российской Федерации.
13. Обеспечение информационной открытости образовательного пространства ЧОУ в целях привлечения партнеров социума для обновления инфраструктуры и содержания образовательного процесса.
14. Совершенствование материально-технической базы ЧОУ для обеспечения высокого качества непрерывного образовательного процесса, оптимизации взаимодействия всех его участников.

Таким образом, мы говорим об управлении, осознающем необходимость опережающего самоизменения управляющей системы для обеспечения развивающего и стимулирующего влияния на ЧОУ; управлении, отличающимся повышенной чувствительностью к своему объекту, его изменениям, «точкам роста» и стремящееся к сопряженному развитию собственных возможностей и возможностей ЧОУ. Управление развитием ЧОУ необходимо, так как обеспечивает лучшие условия для развития обучающихся, качественного повышения результатов образовательного процесса, выживания в современных условиях.

Речь идёт о повышении профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентности руководящих работников образовательного учреждения, об актуальности эффективного управления образовательным учреждением с использованием информационно-коммуникационных технологий, современных механизмов финансирования, а следовательно, о новых требованиях к управлению развитием образовательного учреждения. Данный подход в равной мере относится как к государственным и муниципальным образовательным организациям, так и к частным образовательным учреждениям.

Литература

1. Абчук В.А., Трапицын С.Ю., Тимченко В.В. Менеджмент: учеб. – СПб.: Книжный дом, 2006. – 463 с.
2. Брязгунова Ю.А. Управление развитием образовательных организаций в условиях реформирования образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/119EVN613.pdf>.
3. Будущее за частным образованием! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gotostudy.com.ua/articles/215.html>.
4. Бутова Т.Г., Григорьева Е.Г. Особенности маркетинга в российской сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru/conf/2002-01-edu/sbornik-2.htm>.
5. Ибрагимова В.А. Практическое использование методов анализа с целью повышения эффективности деятельности негосударственных образовательных учреждений // Управление экономическими системами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uecs.ru/marketing/item/2671-2013-12-26-11-02-21>.
6. Лазарева М. От экономики – к мотивации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://upr.1september.ru/2006/11/5.htm>.
7. Программа развития частного общеобразовательного учреждения «Гимназия «Развитие» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nou-razvitie.ru/wp-content/uploads/2016/12/Программа-развития.pdf>.
8. Родичева А.Ф. Современные подходы к управлению развитием образовательного учреждения // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 369-371. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/48/6130/>.
9. Седов В.А. Об управлении развитием образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///C:/Users/User/Downloads/ob-upravlennii-razvitiem-obrazovatel'nogo-uchrejdeniya %20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ob-upravlennii-razvitiem-obrazovatel'nogo-uchrejdeniya%20(2).pdf).
10. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с.
11. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т.И. Шамовой, П.И.Третьякова. – М.: Прометей, 1995. – 320 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – Издательство: Советская энциклопедия. – М., 1983. – 840 с.

13. Хаткевич С.П. Социально-педагогические условия управления развитием негосударственного образовательного учреждения, автореферат дис. к.пед.н. 13.00.01. – 2000. – 215 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-upravleniya-razvitiem-negosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-#ixzz4XW3jhb3>.

14. Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. – М.: Сфера, 2005. – 302 с.

15. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Том XXVI (51). – Издательство: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона). – СПб., 1899. – 500 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://runivers.ru/lib/book3182/10182/>.

УДК 371.3:811.111

*Инна Николаевна Ибрагимова
Игорь Николаевич Рубцов*

ДИАГНОСТИКА В ПРОЦЕССЕ ПЕДПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Кафедра иностранных языков и методики их преподавания

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы организации педагогической практики в новых условиях работы Российской школы общего и профессионального образования. Особое внимание уделяется диагностике обучающихся в образовательной организации. Представлены работа будущих учителей английского языка в процессе педпрактики.

Ключевые слова: педагогическая практика, диагностика, обучающиеся, опросник, тест, внеклассные мероприятия, английский язык.

Педагогическая практика является необходимым звеном в подготовке учителя. Она проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности будущего педагога. Это организация самостоятельной практической деятельности по решению разнообразных педагогических задач, формированию компетенций. Учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студентов по приобретению необходимых педагогических учений и навыков, формированию компетенций в процессе академической работы организуется в соответствии с логикой науки, в тесной связи с теоретическим курсом. Работа студентов в период практики строится по логике практической деятельности (в соответствии с потребностями образовательной организации, хотя и в рамках государственных стандартов, образовательной программы). В ходе практики необходимо моделировать практическую работу будущих учителей английского языка, оптимально адекватную реальной педагогической деятельности.

В числе основных принципов организации практики непреложно остаются:

- 1) связь практики с реальной жизнью;
- 2) соответствие содержания и самого процесса проведения практики требованиям конкретной образовательной организации, предъявляемым к школе и учителю;

- 3) систематичность, непрерывность, разнообразие видов практики;
- 4) усложнение её содержания и технологий от курса к курсу;
- 5) тесная связь с теоретическими курсами;
- 6) комплексный характер, предусматривающий единство учебной и внеклассной работы студентов.

В реалиях современной жизни появляются всё новые обстоятельства, например, дистанционное обучение детей школьного возраста, да и самих студентов вузов, заставляет вести поиск новых форм организации педагогической практики. Можно предполагать в ближайшее время и усиление практической направленности подготовки студентов, в том числе и в связи с изменившимися обстоятельствами руководства образованием в стране. Педагогические вузы теперь в одной образовательной структуре со школами. Также разнообразие видов образовательных организаций, форм обучения, уровней образования требует альтернативных вариантов проведения практики. Мы уходим от единообразия, но в школах сохраняется единство основных требований, например, учёт образовательных потребностей особенных детей. Качественно и количественно возросли требования к учителю: организация образовательных платформ, проведение видеоконференций, обучение онлайн, проверка высылаемых учениками выполненных заданий. От вузов требуется к этому процессу подключать практику студентов. Приходится делать это не эпизодически, а включая в систему, звенья которой непрерывны, иначе нарушается весь процесс подготовки учителя. В нынешней высшей педагогической школе согласно учебным планам бакалавриата существуют разные виды практики:

- 1) учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности;
- 2) учебная психолого-педагогическая практика,
- 3) производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (летняя);
- 4) производственная педагогическая практика (по английскому языку);
- 5) производственная педагогическая практика (по второму иностранному языку);
- 6) производственная преддипломная практика.

Вводится и адаптационная педагогическая практика по новым образовательным стандартам. Виды практики выстроены с учётом усложнения содержания и технологий проведения. Это позволяет, например, постепенно наращивать научно-исследовательскую деятельность, накапливается материал к выпускной квалификационной работе, которая логически завершает процесс обучения. Производственная преддипломная практика поможет только завершить исследование, проанализировать, подвести итог научно-исследовательской работе, которая должна начинаться на младших курсах. Технологический процесс также следует определенной логике. Так, на младших курсах студенты включаются в выполнение заданий по диагностике, а к старшим – в процесс проектирования, конструирования уроков.

В частности, в числе задач, решаемых в процессе учебной психолого-педагогической практики, следует отметить:

- 1) «развитие исследовательских умений будущих бакалавров педагогического образования в процессе изучения особенностей развития, воспитания и обучения учащихся;
- 2) овладение умений анализа условий, обеспечивающих эффективность развития, воспитания и обучения подростков и старшеклассников;
- 3) развитие умений диагностировать уровень развития личностных и учебных достижений подростка, старшеклассника, уровень его взаимоотношений в классе, творческую и социальную активность, его учебную самостоятельность;

4) содействовать овладению студентами первичными профессиональными умениями решения профессиональных задач (видеть ученика в образовательном процессе, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование)» [1, с. 8].

Задания, связанные с диагностикой, являются одними из самых сложных для студентов. По мнению Н.К. Голубева, В.П. Битинаса, «педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности учащегося, поиск причин этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса» [2, с. 6]. Поиск причин результатов, по сути, требует пролонгации процесса изучения личности ученика в дальнейшей совместной деятельности с учителем, классным руководителем. С учётом специфики изучаемого предмета – английский язык – это может быть началом длительной опытно-экспериментальной работы, завершаемой на выпускном курсе. Специфика этого задания подкрепляется ещё и тем, что перед нами человек с особенностями пола, возраста, пола, уровня подготовки, настроения, наконец, и т. п. Исключительно важно соблюдать необходимые требования. «Общие требования к диагностике:

- 1) изучается то, что воспитывается и что важно для самого воспитанника;
- 2) необходима связь изучения и самопознания личности воспитуемого, методы изучения школьников одновременно служат и методами самопознания, формируют в итоге объективную самооценку;
- 3) одновременно изучаются коллектив и личность, изучение воспитанности каждого школьника выступает как составная часть определения воспитательных возможностей детского коллектива...» [3, с. 45].

В истории педагогики в отдельных педагогических вузах специально изучали Педагогическую диагностику, например, в Ростовском государственном педагогическом университете [4]. Образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение педагогической диагностики в предметах Теории и технологии обучения, Теория и технология воспитания. Так, в теме: «Технологии осуществления воспитания» изучаются вопросы, связанные со спецификой диагностики воспитания, её функций, основные принципы и подходы диагностического исследования, организации и проведения этапов, отношения «ученик-учитель» в диагностическом исследовании. Теория подкрепляется и на практических занятиях. Это помогает студенту освоить компетенцию «способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся, необходимую в работе с обучающимися на практике (ОПК-2)» [5]. На практике студентам были предложены задания, связанные не только с диагностикой, но и с осуществлением индивидуального подхода к учащимся в ходе воспитательной работы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Студентам важно было акцентировать, что диагностика не является самоцелью, а она идёт параллельно с воспитательным процессом. Выполняя задание, студенты – будущие преподаватели иностранного языка активно пользовались методами анкетирования, наблюдения и др. Для проведения диагностических процедур с целью выявления уровня сформированности нравственных качеств: ответственности, чувства долга и др. – обучающимся предложен опросник «Ты и другие», тесты «Насколько Вы терпимы», «Познай себя», подготовлена анкета для родителей. Понимая, что диагностика – это не самоцель, студенты одновременно проводили воспитательную работу. На основе результатов диагностики была составлена программа деятельности педагога по английскому языку направленная на формирование средствами английского языка в процессе обучения и воспитания нравственных качеств, таких как ответственность, чувство долга, толерантность. Эта программа включила в себя учебные

занятия по созданию проектов, уроки викторины, разработку дерева толерантности, работу с родителями по педагогическому просвещению.

Для учеников был подготовлен и проведён цикл воспитательных мероприятий, направленных на формирование положительных личностных качеств. Специфика подготовки студентов учитывала и вопросы межкультурной коммуникации, традиций и стран англоговорящих, и традиции Кубанского региона. При проведении воспитательной работы учитывались: географическое положение нашего региона и миграционные процессы в нём, полиэтнический состав населения Кубани, микроклимат, взаимоотношения этносов, общекультурные и национальные традиции культуры. В цикле мероприятий были представлены очень актуальные ныне вопросы экологического воспитания, например: внеклассное мероприятие по английскому языку «Поле чудес» по теме «Защита окружающей среды», цель которого: актуализация изученного материала по теме «Защита окружающей среды». Ученикам предлагается в игровой форме запомнить лексику раздела. Они вращают барабан, как в телевизионной игре, представляют себя, называют букву. Побеждает тот, кто первым назовёт слово. Всё, как во взрослой игре. Проводится три тура, для каждого тура даётся своё задание. Вот фрагмент такой игры:

1 тур

Listen to the first task.

Задание для 1-го тура:

The external surroundings in which a plant or animal lives, which tend to influence its development and behavior.

Внешняя среда, в которой живут растения и животные, которая имеет тенденцию влиять на их развитие и поведение (*environment*).

Участники называют буквы. Ведущий открывает их на доске. Победитель выходит в финал.

Во время игры ведущий может задать участникам следующие вопросы:

1. Where are you from?
2. What is your hobby?
3. How big is your family?
4. How old are you?

2 тур

1. Мы переходим ко 2-му туру. Представьте, пожалуйста.
Are you ready to listen to the task?

Задание для 2-го тура:

The planet we live on (*Earth*).

Well done! You are the winner. Вы выходите в финал.

3 тур

1. А у нас 3-й тур. Игроки, представьте, пожалуйста.

Задание для 3-го тура:

All natural phenomena – plants and animal life, as distinct from man and his creations.

Все явления природы и растения и животный мир, отличающиеся от человека (*nature*).
Даются также задания для «зрителей» с выбором правильного варианта ответа. В финале победитель и участники игры получают призы.

В ходе такой работы, применяя диагностику, студентам удалось использовать современные методы и технологии в образовательном процессе для формирования положительных личностных качеств у обучаемых, которые формируются успешнее при соблюдении условий, если:

1) проведена диагностика и изучен уровень сформированности их ценностных ориентаций;

- 2) разработана система методов и форм образовательной деятельности, способствующая достижению положительных результатов;
- 3) разработана технология формирования личности обучаемых.

Литература

1. Программа практики: учебно-методическое пособие для студентов педвузов / авторы-составители Е.Т. Рубцова, И.Б. Соколова. – Армавир: РИО АГПА, 2012.
2. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М., 1989.
3. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. – Славянск-на-Кубани, 1998.
4. Карпова Г.Ф. Педагогическая диагностика. Программа учебного курса для третьего уровня высшего профессионального образования, обеспечивающего подготовку специалистов с квалификацией магистр образования. Ростов н/Д.: РГПУ, 1997.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «09» февраля 2016 г. № 91 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). Электронный ресурс URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

УДК 377

*Роберт Амбарцумович Галустов
Ирина Витальевна Герлах
Екатерина Вадимовна Бакутина*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМ ПАРТНЁРСТВОМ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Аннотация. В статье представлены основные подходы к организации и управлению социальным партнёрством общественной организации и организации среднего профессионального образования. Раскрыта сущность понятия «социальное партнерство». Отражены нормативно-правовые основания его осуществления и направления его развития применительно к системе образования и воспитания. Рассмотрены причины возникновения социального партнёрства в сфере образования, его виды, цели, задачи, принципы. Проанализированы составляющие компоненты стратегии социального партнерства в сфере профессионального образования, его уровни, содержание и формы, профессиональные компетенции организатора партнерских отношений. Рассмотрены основные этапы, обеспечивающие установление долговременного сотрудничества и привлечение необходимых образовательных ресурсов для осуществления управления социальным партнёрством общественной организации и организации среднего профессионального образования.

Ключевые слова: социальное партнёрство, среднее профессиональное образование, общественная организация, управление социальным партнёрством, компетентность в сотрудничестве и партнерстве, социальное партнёрство в среднем профессиональном образовании.

Профессиональное образование всё в большей степени ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения, первоочередных экономических проблем общества. Растут требования индустрии к квалификации и качеству подготовки специалистов, обостряется конкуренция на рынке труда. Одновременно меняются профессиональная среда, характер действия экономических и социальных факторов влияющих на состояние профессионального образования. Стихийно растёт рынок образовательных услуг, требовательней становятся его потребители – обучающиеся и их родители [6].

Современные реалии таковы, что возросшие требования общества и современного рынка труда к уровню профессиональной подготовки специалистов, указывают на недостаточный уровень сформированности у педагогических кадров компетенции – способность выступать посредником между обучающимися и различными социальными институтами, т. е. осуществлять социальное партнерство. В то же время сегодня одним из приоритетных направлений развития любой организации профессионального образования является развитая система социального партнерства, нацеленная на максимальное согласование и реализацию интересов всех ее участников.

Цель современных российских колледжей и техникумов – подготовить востребованного на рынке труда специалиста, владеющего новейшими типами оборудования и технологическими процессами, способного без «доучивания» приступить к работе. В связи с этим формирование социального партнёрства – достаточно длительный и сложный процесс, зависящий от целого ряда субъективных и объективных причин: состояния экономики, социальной обстановки, готовности включиться в него со стороны муниципальных органов власти, а так же воли, желания и возможностей руководителей предприятий [6]. При этом значимым представляется формирование не только профессиональных, но и личностных качеств обучающихся в СПО. Решение этой задачи может быть эффективным при условии организации партнёрских отношений между организацией СПО и общественными организациями, деятельность которых направлена на работу с молодёжью.

Социальное партнерство должно обеспечить решение основной задачи образовательной организации в современных условиях – подготовки специалиста-выпускника, отвечающего требованиям к его качеству со стороны непосредственных потребителей – родителей, местных и региональных работодателей, региональных и муниципальных органов власти. Социальное партнерство выступает как современный способ построения взаимовыгодного сотрудничества профессиональной образовательной организации с окружающим социумом, создания внутреннего механизма его адекватной реакции на изменение местных и региональных рынков труда и образовательных услуг.

Конституция Российской Федерации рассматривает социальное партнёрство «как согласование действий всех сторон на определенной законодательной платформе, отражающей его существо, содержание и инструменты регулирования», а также принципы социального партнерства, основные направления сотрудничества в области культуры, образования и информации (ст. 29, 43, 44), трудовых отношений (ст. 7, 37, 72), социального развития и социальной защиты (ст. 7, 39, 40, 71, 72), охраны здоровья и экологии (ст. 41, 42, 114) [3].

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» от 4 октября 2000 года № 751 социальное партнёрство рассматривается как «совместная коллективная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками образовательного взаимодействия эффектам» [5].

Доктрина отражает новые условия развития образования, ответственность социальных партнеров – государства, общества, семей, работодателей в вопросах достижения нового качества общего и профессионального образования, воспитания подрастающего поколения.

Стратегия непрерывного образования должна базироваться на сотрудничестве властей и общественных организаций, необходимо развитие социального партнерства, как на местном, так и на транснациональном уровне. Помимо этого, должна усиливаться связь между учреждениями формального и неформального образования. В процессе создания непрерывной системы образовательных услуг, ориентированной на потребности личности, все организации культурно-просветительского характера постепенно сольются в единую образовательную сеть. Этот процесс уже идет в создании системы открытых университетов, дистанционных курсов и т. п., и сами организации профессионального образования должны активнее открывать свои образовательные возможности для широких кругов общества.

Социальное партнерство с общественными организациями в сфере среднего профессионального образования не может осуществляться хаотично, случайно, оно нуждается в управлении.

В профессиональном образовании проблема социального партнерства затрагивается в той или иной мере в исследованиях многих авторов. Отечественные исследователи В.И. Байденко, О.Н. Олейникова, В.А. Михеев, Т.М. Глушанок, А.М. Осипов, В.Г. Зарубин, А.А. Муравьева, В.В. Тумалев, В.А. Щеголев, Н.А. Назарова, Е.В. Пермяков и др. называют социальное партнерство одним из основных средств достижения эффективности профессионального образования.

Для развивающихся образовательных систем, вовлечение в образовательный процесс тех, кто проявляет интерес к обсуждению и решению возникающих проблем (социальный партнер) становится одним из условий их развития. В педагогической науке эта проблема является предметом отдельного исследования. Требуется осмысления понятия способность выступать посредником между обучающимися и различными социальными институтами.

Термин *«социальное партнерство»* – относительно новое понятие Оно появилось в России в связи со сменой форм собственности. Проникновение экономических отношений во все сферы государства расширило понятийный аппарат этого термина. В научной литературе и практике социальное партнерство сегодня характеризуется неоднозначно и многоаспектно. С одной стороны, это специфический тип общественных отношений между социальными группами, слоями, общностями и другими структурами; с другой – это механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями работников и работодателей.

Социальное партнерство в педагогической деятельности в образовательных учреждениях характеризуется появлением и развитием новых форм, связей, получаемых эффектов и результатов. Существует множество определений социального партнерства [1]. Юристы, педагоги, представители бизнес-сектора определяют данное явление, исходя из специфики профессиональной деятельности. Социальное партнерство в системе российского образования основано на привлечении дополнительных ресурсов для развития образовательного процесса учреждения [4].

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

- 1) партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;
- 2) партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства;
- 3) партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества, что позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования.

Можно выделить ряд *причин возникновения социального партнёрства в сфере образования*:

- не все образовательные проблемы в силах решить одна образовательная организация, иногда требуются усилия всего общества, чтобы добиться результата;
- образование всегда тяготеет к совместной деятельности и существованию в системе партнерских отношений со сторонними организациями («шефские» отношения, системы: детский сад – школа, школа – вуз и т. п.);
- партнерские отношения между школой и семьей имеют давние корни, без них невозможно гармоничное развитие ребенка как личности и создание вокруг него комфортного пространства.

Социальное партнерство по отношению к образованию следует понимать как:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;
- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;
- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Самыми популярными видами социального взаимодействия в сфере образования сегодня остаются: *кооперация, инвестиции, благотворительность, спонсорство, сотрудничество*.

Во всех случаях общей идеей является то, что социальное партнерство – это договорный процесс. Идеально выстроенное социальное партнерство предполагает постоянный непрерывный социальный диалог между его участниками.

Если партнеры в значительной степени осведомлены о предпочтениях и интересах других переговаривающихся сторон и изначально нацелены на максимизацию общей полезности, это исключит заранее неприемлемые требования и сделает само партнерство наиболее продуктивным.

Социальное партнерство – это инициируемые образовательной организацией добровольные и взаимовыгодные отношения равноправных субъектов, которые формируются на основе заинтересованности всех сторон в создании условий для развития обучающихся.

Несмотря на то, что для каждого субъекта партнерских отношений цели будут различны, общей остается – вовлечение как можно большего количества различных организаций в процесс социально-экономического развития общества. Причем развитие это будет проходить с минимизацией затрат за счет единого банка ресурсов партнеров.

Цель социального партнерства в современных условиях – формирование системы добровольных и равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки субъектов для воспитания жизнеспособной личности.

Основная цель социального партнёрства в среднем профессиональном образовании состоит в совместной разработке, принятии и реализации социально-экономической и трудовой политики учебного заведения СПО, основанной на интересах общества, работников и работодателей [6].

Социальное партнёрство в сфере образования позволяет решать следующие актуальные задачи:

1. Привлекает ресурсы общества для развития образовательной сферы.
2. Помогает направлять ресурсы образования на развитие совместной деятельности любого образовательного учреждения, его общественной самоорганизации и самоуправления.
3. Помогает накапливать и передавать жизненный опыт, как образовательного сообщества, так и его партнеров.
4. Способно эффективно координировать совместную деятельность с пониманием степени ответственности каждого партнера.
5. Позволяет оказывать помощь нуждающимся членам сообщества.

Социальное партнерство в любой из сфер жизни основано на добровольном и взаимовыгодном сотрудничестве, направленном на достижение его участниками каких-то общих социальных целей. Его правила для взаимодействия по вопросам трудовых отношений законодательно в достаточной степени очерчены [9] и относятся к взаимоотношениям «работники – работодатель» с возможностью участия в них государственных органов.

Социальное партнерство в сфере образования, в основе своей имеющее ту же идею (добровольное взаимовыгодное сотрудничество для решения общих задач), не имеет подобной законодательной базы и, хотя базируется на сходных **принципах взаимодействия сторон**, использует только те из них, которые являются достаточными для достижения поставленных целей:

- 1) равноправие участников;
- 2) взаимное уважение;
- 3) заинтересованность в результатах;
- 4) свобода обсуждения интересующих вопросов;
- 5) добровольность принятия на себя обязательств;
- 6) ответственность [8].

Состав партнеров в сфере образования формируется в зависимости от уровня образовательного учреждения и задач, подлежащих решению, и поэтому не может быть однозначно регламентирован. Всегда в нем задействованы учебное заведение и сам обучающийся, на уровне ДООУ и школы в этот круг обычно входят также родители учащегося. Более высокий уровень образовательного учреждения определяет и более широкий круг лиц, заинтересованных в социальном сотрудничестве с ним. С повышением уровня могут смещаться акценты в вопросах определения инициатора партнерства:

- в дошкольном образовательном учреждении (ДООУ) им обычно становится само учреждение;
- во взаимоотношениях со школой, являющейся промежуточной ступенью между ДООУ и учебным заведением, дающим профессиональное образование, им может выступать как школа, так и оба граничащих с ней образовательных учреждения;
- в партнерских отношениях с учреждением профессионального образования появляется заинтересованность у государственных органов, работодателей, службы занятости, школ, и они могут стать их инициатором [8].

Основу видов взаимодействия между партнерами составит обмен информацией (прогнозной или актуальной), позволяющей управлять процессом образования. На уровне ДООУ и школы партнерство чаще всего приобретает характер сотрудничества, не оформляемого договорными отношениями, в то время как в социальном взаимодействии с учреждением профессионального образования договор (соглашение) становится наиболее важной формой взаимоотношений. Договорные отношения могут иметь место в сфере:

- целенаправленного перехода обучающихся из ДООУ в определенные школы, из школ – в определенные учреждения профессионального образования, из заведения профессиональной подготовки – к определенному работодателю;
- подготовки необходимых специалистов с устойчивыми практическими навыками, приобретенными ими еще в процессе обучения за счет курирования этого процесса конкретными работодателями [8].

Для любого из образовательных учреждений основной задачей социального партнерства будет повышение качества и эффективности образования, т. е. улучшение тех показателей деятельности, ради которых они и создавались. Однако на каждом из уровней образовательного процесса приоритетным окажется свой круг задач, решаемых социальным партнерством в сфере образования:

1) в ДОУ основное внимание уделяется вопросам адаптации ребенка в коллективе, развитию способностей к коммуникации, пробуждению любознательности, выявлению особых способностей;

2) школа дает учащемуся базовые знания, необходимые для дальнейшего профессионального обучения, помогает в профориентации, развивает кругозор, способности к общению, организации, самоорганизации, руководству, творчеству;

3) учреждения профессионального образования готовят будущих работников, владеющих необходимыми знаниями и начальным опытом в соответствующих профессиях, которые будут востребованы на рынке труда [8].

Между этими уровнями существует достаточно тесное взаимодействие, благодаря которому осуществляется менее болезненный и более целенаправленный переход обучающихся от одного уровня к другому. Учебные заведения профессионального образования, кроме того, в определенной степени заинтересованы в дальнейшем трудоустройстве своих выпускников, т. к. от этого зависит дальнейшая востребованность получаемых профессий и требования к степени подготовленности специалистов [8].

На современном этапе согласованные партнерские взаимоотношения между школой и учреждениями профессионального образования, с одной стороны, государственными органами, работодателями и иными заинтересованными в специалистах партнерами, с другой стороны, позволяют на базе владения актуальной информацией о потребности в профессиональных кадрах оперативно решать такие вопросы, как:

1) переориентация на подготовку лиц более востребованных профессий;

2) изменение требований к уровню профессиональных знаний, позволяющих поднять качество подготовки специалистов и степень их конкурентоспособности;

3) развитие в будущих работниках определенных моральных и деловых качеств, обуславливающих их ответственное отношение к работе и успешное выполнение своих функций [8].

Социальное партнерство позволяет действовать эффективно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех партнеров, эффективно координировать совместную деятельность с ясным пониманием своей ответственности. Такая деятельность оказывается наиболее эффективной и экономичной для партнеров, в том числе и в системе образования [10].

Составляющие компоненты стратегии социального партнерства:

1. Партнерское мышление – умение видеть лучшее в человеке, уважительное отношение к чужому мнению, стремление понять другого, желание и умение выстраивать социальные отношения.

2. Взаимное дополнение. В партнерских отношениях означает, что в рамках совместной деятельности для достижения наилучшего результат каждый должен делать то, что он делает лучше других.

3. Долевое участие предполагает объединение ресурсов с целью получения синергетического эффекта – результата, который невозможно получить вне партнерства.

4. Разнообразие форм объединения субъектов партнерства [7].

Образовательные учреждения СПО, имеющие высокий уровень качества образования, добиваются этого не только за счет внутренних факторов повышения уровня образованности учащихся, но и использования возможностей субъектов рынка труда, а также государственных и общественных структур, заинтересованных лиц (органов власти, предприятий, преподавателей, учащихся, родителей) [10].

Социальное партнерство в системе профессионального образования является важнейшим фактором, влияющим на его качество, поскольку позволяет включить в организацию педагогического процесса главных потребителей образовательных услуг, имеющих

свои интересы, свои представления о задачах и роли профессионального образования, его качестве [10].

Главным критерием эффективности социального партнерства в сфере профессионального образования является такая качественная характеристика как востребованность выпускников на рынке труда, выражающаяся через следующие показатели: процент трудоустройства, качество предлагаемой работы, длительность закрепления на рабочем месте [10].

В профессиональном образовании выделяют три уровня социального партнерства:

- формирование и исполнение образовательного заказа, где дается оценка качества профессиональной подготовки специалиста (исходя из требований ГОС);
- трудоустройство выпускников, где оценивается сформированность у работника компетенций: ключевых, профессиональных, специальных;
- адаптация молодого специалиста и его карьерный рост [10].

Рассмотрим подробнее сущность и содержание социального партнерства в системе среднего профессионального образования. Оно представляет собой особый тип взаимодействия образовательных организаций СПО с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленное на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Социальное партнёрство в среднем профессиональном образовании – это система договорных организационных, педагогических и экономических отношений учреждений профессионального образования с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями, позволяющая включить их в рыночные отношения и ориентированная на подготовку конкурентно способного и мобильного специалиста [6].

Социальное партнёрство для многих учебных заведений СПО стало естественной формой существования, которое открывает следующие **дополнительные возможности:**

- упрощается доступ к информации о рынке труда;
- обеспечивается учёт требований работодателей по содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработка новых учебных материалов и программ, отвечающих стандарту и требованиям работодателей;
- открываются более широкие возможности для организации производственного обучения и практики;
- расширяются возможности трудоустройства выпускников;
- появляются возможности для организации краткосрочной стажировки преподавателей для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами [6].

Анализ открытых источников разных учебных заведений СПО позволяет сделать вывод о том, что администрацией и инженерно-педагогическими коллективами российских образовательных учреждений проводится большая работа в этом направлении, так как каждый понимает, что несоответствие требованиям рынка труда, низкая квалификация приводят выпускников на биржу труда. Ведь успех в деле формирования системы социального партнёрства в значительной степени зависит от самого учебного заведения среднего профессионального образования, инициативы и понимания всей важности этого дела не только инженерно-педагогическим коллективом, но и самими выпускниками.

Следовательно, социальное партнерство в образовании осуществляется по своим особым правилам, позволяющим привлечь к нему достаточно широкий круг лиц. С повышением уровня, на котором возникает партнерство, возрастает доля участия в нем сторонних организаций и государственных органов. Социальное партнерство – это не простое сотрудничество, где главный подход – выгода партнеров, в нем есть третья составляющая – **социальная проблема**, на решение которой и нацелено социальное партнерство [7]. Естественно,

что такое сотрудничество невозможно без взаимоуважения, взаимодополнения, взаимобмена опытом, полученными результатами.

Таким образом, социальное партнерство в профессиональном образовании – это взаимодействие предприятий (работодателей), общественных организаций, государственных органов власти (в сфере образования, труда и занятости), учреждений профессионального образования, профессионально-педагогического сообщества и граждан, которые намереваются получить, получают или уже получили профессиональное образование (обучающиеся образовательных учреждений, их родители, работники), действующих на основе консенсуса и взаимного учета интересов и потребностей в целях повышения эффективности профессионального образования и удовлетворения спроса на профессиональные компетенции рабочей силы на рынке труда.

Партнерство в образовании может принимать самые различные формы. Круг их, очевидно, окажется шире, чем при партнерстве в сфере труда, поскольку не только ничем не ограничивается, но и приводит к появлению новых эффективных форм [8].

Партнерство должно быть оформлено в письменном виде. Такая официальность дисциплинирует всех участников сотрудничества, призывает к ответственности. Договор или соглашение о социальном партнерстве должен иметь четкие временные рамки. Документ о социальном партнерстве оформляется в целях решения конкретного вопроса (социальной проблемы), который эффективнее решать путем объединения ресурсов. Он считается выполненным, если достигнут результат, намеченный обеими сторонами [7].

Достаточно существенной при партнерстве в образовании оказывается роль государственных органов, выполняющих функции по сбору, систематизации данных по регионам, анализу и прогнозированию ситуаций по развитию экономики и востребованности специалистов, принятию необходимых для регулирования положения законодательных актов [8]. Содержание и формы социального партнёрства в образовательных организациях представлены в таблице 1.

Анализируя данные, размещённые в таблице 1, можно говорить о том, что социальное партнёрство, как явление, характерно для всех видов современных образовательных организаций, а содержание и формы социального партнерства отличаются многообразием. Для каждого вида образовательных организаций адекватны свои формы социального партнёрства.

Можно выделить следующие **формы социального партнерства в системе среднего профессионального образования:**

- партнерство внутри системы образования между различными группами данной профессиональной общности;
- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;
- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Социальное партнерство в сфере СПО – это сотрудничество организации СПО, различных общественных институтов и структур. Расширяя круг социальных партнёров, организации СПО ориентируются на общность форм, видов и содержание деятельности; на совпадение интересов и целей, что не противоречит общей системе социального партнерства.

Рассматривая содержание управления социальным партнёрством общественной организации и организации среднего профессионального образования, следует начать с анализа профессиональных компетенций организатора партнерских отношений.

Профессиональная компетентность – это интегративное свойство личности специалиста (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур и др.), отражающее единство теоретической и практической готовности (В.А. Сластёнин и др.) к осуществлению эффективной трудовой деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях (А.М. Аронов, В.А. Сластёнин, Ю.Г. Татур, Е.В. Чуб и др.).

Таблица 1

Содержание и формы социального партнёрства в образовательных организациях

Образовательная организация	Содержание социального партнёрства	Формы социального партнёрства
Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ)	<p>ДОУ наряду с семьей ребенка формирует в нем те базовые характеристики личности, которые впоследствии определяют для него многие жизненные установки и, в частности, кругозор, выбор профессии, возможность профессионального роста, комфортность существования в коллективе.</p> <p>Социальное партнерство в ДОУ может происходить:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) внутри ДОУ с привлечением к нему родителей, педагогического совета ДОУ, педагогических коллективов школ, специалистов в каких-либо конкретных областях; 2) на уровне региона с участием в нем организаций иных сфер деятельности (здравоохранения, культуры, спорта, социальной защиты). 	<ul style="list-style-type: none"> • различные совместные мероприятия (концерты, праздники, спектакли, соревнования) как в ДОУ, так и за его пределами; • уроки, встречи, поездки познавательного характера; • дни открытых дверей; • общие родительские собрания; • индивидуальная работа с семьей; • консультации родителей, проведение семинаров, тренингов; • индивидуальная подготовка детей к школе.
Школа	<p>В школе социальное партнерство становится важным в таких аспектах, как:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) развитие навыков общения и адаптации в коллективе; 2) гражданско-патриотическое воспитание; 3) сохранение и укрепление здоровья; 4) получение знаний, дополняющих школьную программу; 5) знакомство с профессиями и местами работы родителей; 6) помощь в трудоустройстве на время школьных каникул; 7) сотрудничество с ДОУ по подготовке детей к поступлению в школу и с учебными заведениями профессиональной направленности в части профориентации. 	<p>Партнерство никогда не ограничивается внутренними мероприятиями учебного заведения и часто выносится за пределы школы либо путем проведения мероприятий вне ее (олимпиады, соревнования, поездки, походы, лекции), либо за счет привлечения к работе на территории школы сторонних лиц и организаций (постановка спектаклей, усиленное изучение иностранного языка, специальные курсы лекций).</p>
Организации профессионального образования	<p>Эти организации в части соответствия потребностям учащихся и работодателей наиболее подвержены влиянию изменений, возникающих на рынке труда, что заставляет их оперативно реагировать на эти изменения, т. е. приводит к необходимости постоянного самосовершенствования.</p> <p>Информация об изменениях базируется:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) на прогнозных данных о востребованности определенных профессий и перспективных планах развития территорий, получаемых от государственных органов; 	<ul style="list-style-type: none"> • разработка учебных программ и квалификационных требований к специалистам; • проведение производственных практик на определенных предприятиях; • мониторинг рынка труда; • проведение переподготовки специалистов по согласованным программам; • стажировка преподавателей на предприятиях-партнерах;

Образовательная организация	Содержание социального партнёрства	Формы социального партнёрства
	2) запросах работодателей; 3) текущих данных службы занятости; 4) запросах обучающихся на определенные профессии. Оптимальность соотношения состояния рынка труда и возможности трудоустройства на нем вновь подготовленных специалистов определяет своевременный и тщательный анализ выявленных тенденций. Отсутствие такого анализа при ориентации только на запросы учащихся в отношении будущих профессий может создать ситуацию, при которой выпущенные специалисты окажутся невостребованными, а рынок труда будет иметь незаполненные вакансии по другим специальностям. Поэтому именно на этом уровне особую важность приобретает роль государства в создании гибкой системы образования и в управлении ей.	<ul style="list-style-type: none"> • создание совместных консультационных органов; • реализация совместных проектов; • привлечение средств партнеров к финансированию реформирования процесса обучения; • государственные дотации или налоговые льготы для предприятий, участвующих в процессе подготовки специалистов.

Подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля требует формирования особой группы компетентностей в сфере социальных отношений, обеспечивающих адекватность взаимодействия человека с обществом, группой, коллективом в различных диапазонах жизни и работы (Л.В. Будяк, И.А. Зимняя и др.). Исследователями она чаще всего бывает включена в состав общих, базовых, ключевых или академических компетентностей / компетенций специалиста и представлена как социальная (социально-профессиональная) компетентность / компетенция (В.И. Байденко, М.В. Гуковская, Т.Н. Лобанова, Р. Марр и др.), коммуникативная компетенция (Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.), компетентность в сотрудничестве и партнерстве (А.В. Баранников и др.), компетенция социального взаимодействия (О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, И.А. Зимняя и др.).

Так, компетентность в сотрудничестве и партнерстве определяется умениями:

- проявлять настойчивость в достижении цели, независимость и ответственность;
- работать в условиях ограниченности ресурсов;
- справляться с рисками и др.;
- устанавливать и поддерживать контакты, вести переговоры, сотрудничать и работать в междисциплинарной команде и др. (А.В. Баранников);
- улаживать разногласия и конфликты, договариваться и др. [2].

Востребованы такие качества менеджера сферы образования как: этичность, кооперативность, настроенность на других, понимание других, тактичность, дружелюбность, дипломатичность, социальная активность, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, общительность, открытость контакту, привлекательность, способность к сотрудничеству, ответственность.

Менеджер сферы образования должен уметь:

- 1) создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности;
- 2) выявлять и использовать возможности социальных институтов в укреплении и развитии способностей обучающихся и их воспитании;

- 3) организовывать процесс коммуникации, управлять им;
- 4) конструктивно вести беседу, деловой разговор, диалог, дискуссию, переговоры;
- 5) анализировать конфликты, кризисные ситуации и разрешать их;
- 6) наблюдать и анализировать вербальное и невербальное поведение партнеров;
- 7) создавать атмосферу доверительности и непринужденности.

Готовность менеджера сферы образования к партнерским отношениям можно определить как структурно-уровневое образование, представляющее собой единство компонентов (личностного, когнитивного и операционного), обеспечивающих успешность построения специалистом совместной деятельности с различными группами субъектов по решению профессиональных задач.

Выступая организатором партнёрских отношений, менеджер сферы образования должен владеть следующими **компетенциями**:

- 1) владение элементарными знаниями о теории социального партнерства;
- 2) оперирование методикой проектирования социального партнерства;
- 3) осознанный выбор существующих моделей партнерства для решения управленческих задач.

Наиболее эффективной для организации и управления данной деятельности является **методика проектирования системы социального партнерства**.

Открытость образовательного учреждения выражается в построении, прежде всего, системы социального партнерства: кооперативных связей с другими сферами общества: органами власти, бизнесом, учреждениями образования, культуры и науки, направленной на взаимовыгодное сотрудничество в тактическом и стратегическом плане, совместную деятельность образовательного учреждения и социальных партнеров. Эти связи качественно отличают его от других форм взаимодействия: шефства, спонсорства, попечительства. Его основная идея – взаимовыгодная кооперация, в которой образовательное учреждение выступает не в роли просителя, а является полноправным партнером. Это означает непосредственный и прямой обмен ресурсами, привлекаемыми от социальных партнеров на конкретные результаты деятельности образовательного учреждения. Социальное партнерство не ограничивается разовыми акциями, а строится на долгосрочной основе и взаимном доверии. Именно этот аспект его организации и реализации вызывает отказ или нежелание вовлекаться в построение новых моделей и отношений для достижения целей.

Основные противоречия реальной практики, **затрудняющие организацию партнерской деятельности в образовательных учреждениях**:

- потребность в создании и развитии открытой, государственно-общественной системы образования и недостаточная готовность к использованию механизмов социального партнерства;
- необходимость решать сложные нестандартные задачи из области образовательного маркетинга и стереотипы профессиональной самодостаточности, присутствующие в управленческом и педагогическом труде;
- естественное желание руководителя иметь дополнительные ресурсы управления и недооценка роли фактора социального партнерства в системе управления организацией СПО;
- ожидание быстрой результативности вводимых новшеств и несоответствие реальных результатов этим ожиданиям.

Перечисленные противоречия показывают, что успех в формировании системы социального партнерства в образовании в значительной степени зависит от самих образовательных учреждений, инициативы, энергии их руководителей, понимания ими всей важности партнерства, способности убедить в его необходимости и вовлечь в него всех своих

потенциальных партнеров на рынке образовательных услуг, а также от продуманности и последовательности этапов организации этого процесса.

В процессе создания образовательным учреждением СПО системы партнерских отношений с другими организациями можно выделить три *основных этапа, обеспечивающих установление долговременного сотрудничества* и привлечения необходимых образовательных ресурсов.

I этап – подготовительный. Его цель – мотивация педагогических работников на необходимость подготовки специалистов, отвечающих требованиям работодателей на рынке труда. Задачи, которые стоят перед образовательным учреждением СПО:

- исследовать потребности регионов в специалистах;
- определить тенденции развития рынка труда;
- определить потребности рынка труда в кадрах, с точки зрения качества и количества;
- определить перечень социальных партнёров;
- провести обучение инженерно-педагогических работников методам изучения рынка

труда.

Ожидаемые и полученные результаты:

- определение ёмкости рынка труда в разрезе профессий;
- оценка спроса на профессии, по которым осуществляется подготовка;
- установление видов деятельности и перечня навыков, необходимых работнику

конкретной профессии;

- определение квалификационных требований к работнику со стороны работодателей;
- соответствие УПД и материальной базы задачам подготовки специалистов.

II этап – содержательный, его цель – корректировка содержания и форм обучения квалифицированных рабочих и специалистов, разработка программ с ориентацией на потребности рынка труда, на отражение требований федерального государственного стандарта СПО, тарифно-квалификационных характеристик. Отработка технологий взаимодействия с социальными партнёрами. Задачи, стоящие перед образовательным учреждением СПО на этом этапе:

- установление положительной динамики показателей трудоустройства выпускников;
- расширение образовательных услуг в СПО;
- привлечение дополнительных источников финансирования;
- создание нормативно – правовой базы социального партнёрства;
- повышение профессионализма работников;
- оценка работы учебного заведения со стороны социальных партнёров.

Ожидаемые и полученные результаты:

Наличие договоров с представителями разных категорий социальных партнёров по:

- созданию постоянных мест производственной практики;
- повышению квалификации инженерно-педагогических работников на предприятиях;
- трудоустройству выпускников;
- аттестации выпускников с привлечением социальных партнёров.

Наличие экспертной оценки учебно-программной документации со стороны представителей предприятий.

Установление устойчивого контакта со службой занятости.

Создание комплектов учебно-программной документации по профессиям.

III этап – заключительный. Его цель – создание устойчивой и постоянной системы социального партнёрства. Задачи, стоящие перед образовательным учреждением СПО на этом этапе:

- организация системы непрерывного образования;
 - исключение противоречий между различными уровнями профессиональной подготовки.
- Ожидаемые и полученные результаты:
- улучшение материально-технической базы учебного заведения СПО;
 - приведение в соответствие должностных инструкций работников учебного заведения СПО;
 - создание механизма постоянного сотрудничества с социальными партнёрами [6].

Таким образом, в руках администрации организаций СПО механизм организации социального партнерства станет действенным инструментом, источником дополнительных ресурсов управления, если руководитель сможет воспользоваться теорией и практикой современных областей знаний (социологии, маркетинга, менеджмента, экономики и др.) для построения открытой модели образовательной деятельности. Главная цель такого управления – создание новых и более мощных конкурентных преимуществ.

Литература

1. Дроздов Н.А. Социальное партнёрство в образовании: сущность и содержание понятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovanii-sushnost-i-soderzhanie-ponyatiya.pdf>.
2. Зарубежный опыт социального партнерства и возможности его адаптации к российским реалиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://3ys.ru/stanovlenie-i-razvitiie-sistemy-sotsialnogo-partnerstva-v-rossii/zarubezhnyj-opyt-sotsialnogo-partnerstva-i-vozmozhnosti-ego-adaptatsii-k-rossijskim-realiyam.html>.
3. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/constitution>.
4. Левицкая И.А. Социально-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях // Научная электронная библиотека «Киберленинка». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoobrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah>.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, от 4 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/182563/>.
6. Пупенкова Т. П. Социальное партнёрство в среднем профессиональном образовании // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/05/3049>.
7. Солодухина И.И. Социальное партнерство в системе дополнительного образования школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/200/28641.php>.
8. Трухина В. Социальное партнерство в сфере образования – виды, задачи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nalog-nalog.ru/socialnoe_partnerstvo/socialnoe_partnerstvo_v_sfere_obrazovaniya_vidy_zadachi/.
9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 25.05.2020, с изм. от 14.07.2020); Раздел II. Социальное партнерство в сфере труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/addd79960fa4a5f2a217e92d5007516ac36ee15b/.
10. Тюкалова Н.В. Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovatelnoi-praktike-kak-faktor-povysheniya-kachestva-nachalnogo>.

УДК 371.2

*Галина Гарекиновна Сечкарева
Ораз Сабыр оглы Курбанов*

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ПОДГОТОВКЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ-ВОЖАТЫХ
К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
И НА ПЛОЩАДКАХ В ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ**

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки воспитателей-вожатых к работе с детьми в детских летних лагерях. Педагогическая коммуникация при этом выступает в роли необходимого элемента профессионализма для вожатых. Отмечается значимость и особенности применения технологии коллективной творческой деятельности в педагогическом процессе. Раскрываются новые перспективы для развития коммуникативного потенциала личности воспитателя-вожатого и учащихся.

Ключевые слова: компетентность, образование, вожатый-тьютор, гуманизация, личностный рост.

В современной отечественной науке под воздействием различных педагогических новаций с Запада и реформ в России стали появляться новаторские подходы, основанные на гуманистической психологии и педагогики. Основной идеей стала мысль о возвращении образования в контекст культуры.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. За некоторыми немногочисленными исключениями, к сожалению, не изменившими господствующей парадигматики массовой школы, например, построение содержания образования в системах уровневой дифференциации, развивающего обучения Давыдова.

Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Необходимо начинать не с отдельно взятого учебного предмета, а с какой-то общей для всего содержания основы. Но в какую еще более общую картину будет входить такая основа? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо представить весь процесс формирования (построения) содержания образования.

Главной вехой и отправным пунктом этого пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии. Следующая ступень – конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки. Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением.

В то же время, не отрицая сущности данного подхода, следует отметить, что уклон в сторону деятельностного подхода, к сожалению, ставит только во второй ряд вопросы духовно-этического опыта человека и человечества. Нам представляется, что акцент должен быть сделан, прежде всего, на воспитательной стороне образования, что, в свою очередь, изменит и иерархию результатов, качества образования, выдвинув в первый ряд духовно-этическую компетентность учащегося, как в показателях его развития, так и в общественном сознании учительства.

Необходимо отметить, что в современных концепциях воспитания есть два направления, одно из которых его сущность видят в управлении, регулировании, формировании; другое – в совместной деятельности, оказании помощи, содействии. В этом, на наш взгляд, просматривается большая перспектива не только в развитии педагогики, но и в демократических процессах общественного сознания. У ученых появилась реальная возможность опоры на «разные» мировоззрения, выработка концепций различных направлений, использование которых на практике будет актуализировать их только в случае их подтверждения гуманитарных результатов.

Итак, целевая установка при подготовке педагогов должна не только ориентироваться на тот минимум, о котором идет речь в стандартах, но должна включать:

- когнитивно-аксиологический;
- процессуально-технологический;
- этико-социальный аспекты.

Первый аспект включает следующие задачи:

1. Выпускник должен овладеть психолого-педагогическими знаниями, которые станут основой его методологической культуры.

2. Студент должен освоить психолого-педагогические знания на основе их аксиологического (ценностного) присвоения, что является качественным показателем образования. Поскольку ценность имеет глубоко индивидуальное содержание и личностное проявление, речь должна идти о переориентации педагогической подготовки.

3. Студент должен уметь проектировать воспитательный процесс с учетом конкретной педагогической ситуации.

Второй аспект включает следующие задачи:

1. Выпускник должен овладеть профессиональными компетентностями в сфере воспитательной деятельности.

2. Студенты должны освоить коммуникативную компетентность как системообразующую в сфере будущей профессиональной деятельности.

3. Выпускники должны уметь ориентироваться в современных гуманистических технологиях и техниках воспитания.

Третий аспект включает следующие задачи:

1. Выпускник должен обладать навыками в гражданских отношениях, иметь гуманистическую педагогическую позицию.
2. Студент должен уметь компетентно решать коммуникативные задачи при организации взаимодействия воспитанников с различными субъектами в социуме.
3. Выпускник должен решать конфликтогенные ситуации на основе коммуникативных приемов и техник.

Не является абсолютно новым представлением о целях современного образования, предполагающее по возможности полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, приобщение ее к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. На таком понимании целей были основаны инновации последних лет, направленные на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики индоктринации обучающихся, то есть навязывания им незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления. Гуманизация, то есть «очеловечение» образования, нацелена на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. Одним из благотворных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника лично-отношенческой ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность, связанный с отрицанием манипулятивного подхода к детям.

Профессионально-педагогическая подготовка студентов в вузе сегодня переживает период нового осмысления не только отдельных знаний, но и методологических и теоретических оснований и предпосылок формирования педагогической культуры и педагогического мышления будущих педагогов.

Образование должно стать процессом непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно обеспечить человеку понимание окружающей среды и самого себя, содействовать выполнению его социальной роли в процессе трудовой деятельности и жизни в обществе.

Анализ социально-педагогической ситуации вынуждает принципиально изменить подход к отбору, подготовке, дальнейшему совершенствованию работы с будущими педагогами. Эта проблема осознается педагогикой при попытках преодолеть социально-педагогические противоречия, которые отражаются на кризисе детства.

Под давлением сегодняшних проблем, характеризующих социально-педагогическую ситуацию, государство ставит новые цели образования (компетентностный подход), а система вузовского образования все еще развивается и функционирует в традиционном режиме.

Отсюда вытекает новое противоречие: цели формулируются иные, а система образования традиционная, как следствие, возникает потребность в развитии коммуникативной компетентности будущих учителей.

Личностно ориентированное обучение на современном этапе наиболее близко к гуманистической сути образования и отражает его гуманистические ценности. В связи с этим актуализируется проблема развития педагогической компетентности будущего педагога для решения воспитательных задач в новых условиях.

Пути и дидактические условия развития коммуникативной компетентности будущих педагогов:

- концептуальное обоснование коммуникации будущего педагога на основе теорий диалога культур и педагогической культуры учителя, позволившего сформулировать цель,

задачи, компоненты профессиональной компетентности, критерии коммуникативной компетентности в процессе изучения будущими педагогами педагогических дисциплин;

- разработка адекватного задачам содержания, обеспечивающего овладение коммуникативными знаниями студентами для осуществления воспитательной деятельности;
- система диагностики личности воспитанников;
- коммуникативная технология в личностно ориентированном процессе изучения педагогических дисциплин будущими педагогами.

Результаты внедрения и апробации дидактических условий развития коммуникативной компетентности будущих педагогов- организаторов летнего отдыха, концептуально обоснованных в русле парадигмы личностно ориентированного образования и теории педагогической культуры, позволяют говорить о возможности успешного функционирования представленной модели в высшем педагогическом образовании и профильных старших классах общеобразовательных школ.

В соответствии с новыми образовательными задачами особый интерес представляет содержание программы подготовки студентов к летней педагогической практике.

Необходимо отметить формирование нового понимания понятия «вожатый-тьютор, лидер детского движения» в системе воспитательной работы с ребенком, детскими коллективами, основой которого выступает активность субъекта по отношению к внешней среде, мобильность и инициатива в организации, своей и детской жизнедеятельности на индивидуальном и групповом уровнях, творческий характер деятельности, способствующий преобразованию окружающей действительности, постоянному личностному росту.

Исходя из этого, вожатый рассматривается, прежде всего, как активный субъект собственной жизнедеятельности в системе социальной жизни.

Под понятием «подготовки вожатых к работе с детьми и подростками в детских оздоровительных учреждениях и на площадках в летнее время» мы понимаем целенаправленный процесс воспитания и обучения личности, выражающийся в формировании у обучающихся системы организаторских, информационно-аналитических, коммуникативных, социально-ориентированных знаний, а также в формировании и совершенствовании нравственных, интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых качеств и способностей личности.

На основе проведенного анализа теоретической литературы можно выделить некоторые качества и способности вожатого в сферах «деятельность», «личностный рост» и «отношения».

Деятельность:

- 1) стремление к достижению цели и предприимчивость;
- 2) ответственность и надежность в выполнении задания;
- 3) самостоятельность;
- 4) самодисциплина;
- 5) независимость и самостоятельность в принятии решений
- 6) творческий характер деятельности.

Личностный рост:

- 1) потребность в самосовершенствовании (самоанализе своих качеств, черт характера, поступков);
- 2) потребность в интеллектуальном развитии;
- 3) потребность в культурном развитии;
- 4) открытость к восприятию новой информации, опыта других людей.

Отношения:

- 1) соотнесение своих желаний, целей с желаниями и целями других;
- 2) уважение к чужому мнению;

- 3) инициативность в общении;
- 4) дружелюбие, отзывчивость;
- 5) уверенность в себе;
- 6) умение владеть собой в разных ситуациях;
- 7) независимость и самостоятельность в принятии решений;
- 8) коммуникабельность, умение строить отношения с другими людьми.

Пути реализации системы подготовки вожатых к работе с детьми и подростками в детских оздоровительных учреждениях и на площадках в летнее время

1. Просветительский путь. Основывается на организации педагогом работы по целенаправленному информационному просвещению студентов способам освоения роли вожатого, передаче организаторских, коммуникативных, аналитических, социально-ориентированных знаний.

2. Деятельностно-практический путь заключается в непосредственном приобщении студента к выполнению роли вожатого, созданию условий для приобретения им практического опыта освоения данной роли.

3. Интегрированный путь сочетает в себе специальную теоретическую подготовку студентов в сфере организаторской деятельности и собственно практику в этой сфере.

4. Путь копирования образца заключается в создании условий для становления студента-лидера детского объединения на основе его подражания образцу.

Практика показывает, что основным показателем эффективности реализации содержания программы подготовки студентов к работе с детьми в летнее время является освоение обучающимися роли вожатого при обязательном соблюдении следующих условий:

Наличие личностной установки студента на роль вожатого.

1. Востребованность и социальная значимость ситуации, ориентированной на самостоятельность, активность, инициативу.

2. Наличие поля педагогической поддержки в процессе освоения студентами роли вожатого.

3. Компетентностный подход к определению содержания вожатского образования.

Специфика компетентностного подхода состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Подразумевается, что студент сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи.

Основная идея содержания вожатского образования будущих учителей: «Вожатый как лидер детской жизнедеятельности».

Вожатская компетентность определяется нами как интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний «вожатского минимума» и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

При этом сформированность вожатской компетентности студента является результатом освоения им вожатских компетенций. В контексте рассматриваемой нами темы под компетенциями вожатого мы понимаем способности и умения, присущие вожатому, проявляющиеся и формирующиеся в деятельности в процессе взаимодействия с другими людьми.

• **Личностный подход** (В.С. Шувалов, Е.И. Рогов, Б.К. Ананьев, А.И. Щербаков и др.):

- 1) оценка знаний и умений студента;
- 2) мотивационный компонент;
- 3) уровень вожатских качеств студента.

Методы исследования: наблюдение, тестирование качества знаний и умений студента, диагностика вожатских качеств студента, диагностика мотивационной сферы студента.

Процессуально-личностный (комплексный) подход (А.К. Маркова):

- исследование профильных педагогических знаний студента;
- исследование результатов деятельности студента.

Методы исследования: тестирование теоретических знаний, анализ результатов деятельности студента.

Результативный подход – исследование качества приобретенных знаний, умений, навыков и сформировавшихся качеств:

- качество организации студентом индивидуальной и коллективной творческой деятельности;

- выявление профильных умений.

Методы исследования: диагностика вожатских качеств студента.

Необходимо отметить, что основными показателями вожатской компетентности, на наш взгляд, можно назвать знания и умения в следующих областях:

- организаторская;
- коммуникативная;
- социальная;
- информационно-аналитическая.

Качественная характеристика вожатской компетентности студента зависит не только от количества усвоенных им знаний и умений, но и от развитости у него эмоционально-мотивационной сферы, от сформированности значимых волевых привычек, то есть от уровня психического развития и от уровня сформированности качеств – эмоционально-волевых, коммуникативных, нравственных, интеллектуальных.

Результаты труда, характеризующие эффективность деятельности и воздействия на объект труда, выступают показателем уровня сформированности педагогических знаний, умений и качеств у студента.

Исходя из этого, в содержание лидерской компетентности входит:

Организаторская компетенция:

- самоорганизация – умения и знания о целеполагании, планировании, умения демонстрации и применения своих личностных качеств в индивидуальной и совместной деятельности;

1) работа в команде – умение эффективно работать в команде, правильно распределять обязанности, выбирать роль в соответствии со своими возможностями;

2) организация деятельности – умение обосновать свою идею или идею, выдвинутую группой, знание методов и форм поиска новых идей, знание этапов организации деятельности, знание различных форм и методов реализации идеи.

Информационно-аналитическая компетенция:

1) владение понятийным аппаратом необходимы в вожатской работе;

2) умение и знание эффективной работы с информацией;

3) передача собственного опыта другим – знание способов обмена опытом, умение обучать;

4) анализ деятельности и ее результатов – знание форм проведения аналитической деятельности, умение определять проблему, находить пути ее решения, умение адекватно оценивать свои действия.

Коммуникативная компетенция:

1) общение с детьми, взрослыми – умение вступать в доброжелательное общение;

2) диалог, дискуссия, публичное выступление – знание правил ведения диалога, дискуссии, умение аргументировать свою точку зрения, развернуто высказывать свое мнение;

3) культура общения, этикет – соблюдение установленных норм взаимоотношений, умение разрешать конфликты.

Социальная компетенция:

- 1) знание современного состояния общества РФ;
- 2) знание своих прав и обязанностей, умение пользоваться ими;
- 3) умение строить взаимодействие с другими людьми, не вступая в противоречия с ценностями, нормами, принятыми в современном обществе;
- 4) умение осуществлять свои права и обязанности.

Показатели сформированности качеств вожатого-лидера детского коллектива

Принятие самого себя	Закомплексованность	Ситуативное раскрепощение	Принятие себя
Ответственность за общее дело	Вожатый не берет на себя ответственность	Включает себя в ответственные лица	Берет на себя ответственность
Наличие Я-высказываний	Нет высказываний	Мы-высказывания	Я-высказывания
Инициативность	Безынициативный	Малоинициативный	«Генератор идей»
Позиция вожатого-лидера как организатора	Пассивная позиция (работа по шаблону)	Участник-инициатор	Лидер-организатор
Способность к диалогу	«Только слушаю»	«Слушаю других, но только я прав»	«Слышу других, могу поменять свою точку зрения»
Способность к разрешению проблем	«За меня решают другие»	«Советуюсь с другими»	«Советуюсь с другими, но решение принимаю сам»

Содержание вожатского образования на основе методики коллективно-творческой деятельности

Одной из педагогических методик, обеспечивающих не только личностный рост ребенка, развитие социально значимых качеств в процессе общения и совместной деятельности детей и взрослых, но и приобретение опыта организаторской деятельности и лидерства, является коллективно-творческая деятельность.

Она предполагает свободную творческую деятельность, формирует и развивает личность, способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные виды деятельности; способствует приобретению полезных для жизни умений и навыков; стимулирует инициативность подростков; способствует формированию ценностных ориентации; формирует социально значимые потребности личности и нормы поведения в обществе.

Основная идея детского объединения под руководством вожатого:

«От инициативы каждого представителя коллектива к общему делу»

Основой работы вожатого с детским объединением является методика коллективно-творческой деятельности характеризующаяся следующими признаками:

- Стратегия «общей заботы об улучшении окружающей жизни».
- Тактика воспитательных отношений «содружества старших и младших» в совместной творческой деятельности.
- Технология коллективной организаторской деятельности.

По мнению И.П. Иванова, только общее дело на радость и пользу другим создает и укрепляет единый коллектив, в котором каждый открывает и развивает в себе лучшее. Коллективно-творческая деятельность является «одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека».

Литература

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С.165-170.
2. Барковская Т. Н., Власова Т.И. Предисловие // Педагогические технологии как гарантия личностного роста учащихся. – Ростов н/Д., 1998.
3. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Ростов н/Д., 2002.
4. Бондаревская Е.В. Актуальные проблемы и направления в личностно-ориентированном образовательном пространстве. Ростов н/Д., 2001.
5. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Р/Д., 1999.
6. Горшкова В.В. Основные направления педагогической антропологии для развития школы нового типа //Гуманитаризация образования. Л., 1990. – с. 51 – 53.
7. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. М., 1999.
8. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д., 1997.
9. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д., 1997.
10. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
11. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2001.
12. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д., 1995.
13. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. – М., 1999.
14. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цель, принципы, этапы реализации) // Вестн. образования: Справ.-инф. издание МО РСФСР. – 1992. – № 10. – С.2-4.

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ

№	Название научного мероприятия	Сроки выполнения	Исполнители
1	12 Международная Кубанско-Терская конференция «Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа»	Октябрь 2020	Руководитель и редактор сборника статей Лукаш С.Н., Исполнители Герлах И.В., Эпоева К.В., преподаватели кафедры
2	Всероссийская конференция с международным участием «Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС»	Февраль 2021	Плужникова Е.А., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Андриенко Н.К., Шкуропий К.В.
3	Студенческо-ученическая конференция «Твое экологическое пространство»	Февраль 2021	Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Герлах И.В., Плужникова Е.А.
4	Международная конференция «Педагогика и психология XXI века»	Апрель	Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А.
5	Кубанское казачество в Великой Отечественной войне: к 75-летию Великой Победы	Апрель	Лукаш С.Н., Эпоева К.В.
6	Проведение конкурсов: Всероссийский конкурс научных статей проектов, методических разработок, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»	Ноябрь Март–апрель	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова М.В., Шкуропий К.В., Живогляд М.В.
7	Участие в конкурсах инновационных проектов студентов и преподавателей АГПУ	Ноябрь	Все преподаватели
8	Научно-практическое исследование, выпуск научно-практического сборника «Теоретико-методологические основы и современные технологии воспитания»	Январь–апрель 2019	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В., Терсакова А.А.
9	Проведение научного исследования и издание учебно-методического пособия «Проектирование культурно-просветительской и досуговой деятельности учащихся в работе вожатого»	Январь–октябрь	Терсакова А.А., Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Герлах И.В., Живогляд М.В.

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

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что на протяжении шести лет выпускается научный журнал «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, теория и методика социального воспитания, педагогическая компаративистика. Журнал выходит 2 раза в год. **Статьи в первый номер принимаются до 20 апреля текущего года, во второй – до 20 октября текущего года.**

Рубрики журнала:

- Колонка научного редактора
- Методологические проблемы образования
- История педагогической мысли и школьного строительства
- Тенденции и перспективы общего образования
- Внеурочная деятельность обучающегося 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.naukaru.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 объемом 3–6 предложений.

Ключевые слова объемом 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; konsshk@rambler.ru.

Контактные телефоны: +7(938)5386177 – Плужникова Елена Артёмовна, +7(900)2385693 – Шкуропий Константин Викторович

Приложение 1

Статья рекомендована к опубликованию доктором педагогических наук, профессором Штернбергом Вильгельмом Карловичем (в соответствии с рецензией)

УДК 008+658.3364

Кирилл Алексеевич Разумов

ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗЕМСКИХ ШКОЛ В РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины возникновения и дальнейшего роста земской школы – основного типа народной начальной школы России конца 19 – начала 20 вв.

Ключевые слова: земская школа, народная школа, русский учитель, общественно-педагогическое движение.

Историко-педагогическая наука многократно обращалась к причинам возникновения и количественного роста земских училищ массового типа русской начальной школы пореформенного периода [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. – Текст : непосредственный.
2. Eklof В. 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 / К. В. Шкуропий. – Армавир, 2001. – 217 с. – Текст : непосредственный.

Приложение 2

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

(необходимы для своевременной рассылки выпущенного номера журнала)

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.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андриенко Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Андриенко Юлия Евгеньевна – преподаватель ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Бакутина Екатерина Вадимовна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Бурцева Екатерина Дмитриевна – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Володина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики образования Московского психолого-социального университета, г. Москва

Галустов Роберт Амбарцумович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Герлах Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Головачев Владимир Сергеевич – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, г. Москва

Зув Вячеслав Анатольевич – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Ибрагимова Инна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Кириллов Александр Александрович – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Комарова Тамара Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, заведующий кафедрой дошкольного образования Московского государственного областного университета, профессор кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Костенко Анна Арсеновна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Курбанов Ораз Сабыр оглы – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

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

Плужникова Елена Артемовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Погосова Розалия Каранетовна – учитель технологии Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Гимназия № 1, г. Армавир

Рубцов Игорь Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Сечкарева Галина Гарекиновна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Твелова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Терсакова Анжела Арсеновна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

Хайдаров Сахбет – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Шкуропий Константин Викторович – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1(12), 2020 г.

*Журнал зарегистрирован в системе РИИЦ,
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 02.11.2020. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,56. Уч.-изд. л. 8,2. Тираж 550 экз.

Заказ № 65/20.

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