

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

№ 1 (14)

2021



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

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

**АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2021 г.

№ 1 (14)

*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

Андрюенко 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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Андриенко Н.К., Андриенко Ю.Е.</i> Факторы, определяющие отношение современной молодежи к семье как к ценности	3
<i>Лукаш С.Н., Эпоева К.В.</i> Педагогика российской цивилизации в пространстве отечественного образования	8
<i>Семенака С.И., Тупичкина Е.А.</i> Нравственные ценностные ориентации: сущность, структурные элементы и механизмы формирования	13

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Галустова Л.В.</i> Фасилитация как современный метод взаимодействия с родителями дошкольников	19
<i>Корж Е.М.</i> Сенсорное воспитание как психологическая проблема развития детей раннего возраста	23
<i>Корж Е.М., Костенко А.А., Спевачева С.Г.</i> Психологическое содержание и особенности сенсорной культуры детей раннего возраста	27
<i>Кривенко Е.Е.</i> Раннее изучение иностранного языка: вопросы и ответы	31
<i>Мельников Т.Н., Плужникова Е.А.</i> Нравственное воспитание детей дошкольного возраста: педагогическая роль и значение семьи	36
<i>Москвина А.С., Шкуроний К.В.</i> Педагогические методы и средства воспитания эстетических чувств у детей дошкольного и младшего школьного возраста	40
<i>Семенака С.И.</i> Гнев как эмоциональный компонент детской агрессивности и возможности его социализации	44
<i>Терсакова А.А., Третьяков А.Л.</i> Тенденции развития правового образования подрастающего поколения	50

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

<i>Аветисян Т.С., Петросян А.Р.</i> Педагогические условия успешной адаптации обучающихся в образовательной среде колледжа	61
<i>Ибрагимова И.Н., Рубцов И.Н.</i> Технологический подход в обучении (на примере английского языка)	64

РАБОТЫ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

<i>Акопян П.Х.</i> Сущность и основные принципы социально-психологического тренинга	69
<i>Дохоян А.С.</i> Проблемы стресса и стрессоустойчивости личности	76
<i>Здоровец Е.Е.</i> Характеристика, критерии и уровни формирования компетентности будущего педагога дошкольного образования в области духовно-нравственного воспитания дошкольников	81
<i>Макарова А.А.</i> Формирование компетентности будущего педагога дошкольного образования в области развития первичных математических представлений дошкольников	85
<i>Черноусова-Никонорова Т.В.</i> Проект «Дети пишут книгу» как платформа для развития творческих способностей дошкольников и школьников	88

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

<i>Лукаш С.Н.</i> Миссия выполнима! (предисловие к книге сербской писательницы и правозащитника Биляны Живкович «Сербская Голгофа»)	95
---	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	98
----------------------------------	----

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ	100
---	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»	101
--	-----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Надежда Константиновна Андриенко,
Юлия Евгеньевна Андриенко*

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЬЕ КАК К ЦЕННОСТИ

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

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об отношении современной молодежи к семье и семейным ценностям. На основе анализа социологических, психолого-педагогических исследований раскрывается сущность семьи как малой социальной группы и социального института, сложная система связей между семьей и обществом; выявляются факторы, влияющие на трансформацию ценностных ориентаций современной молодежи. Автором приводятся результаты пилотного опроса молодых людей в возрасте от 15 до 17 лет; обозначаются основные причины трансформации ценностных ориентаций современной молодежи.

Ключевые слова: семья, ценность, ценностная ориентация, семейные традиции, воспитание в семье.

Семья с момента своего возникновения в истории человеческой цивилизации приобретает особое значение, поскольку выполняет важнейшие социальные функции и представляет собой необходимый компонент в структуре общества. Являясь уникальным социальным институтом, семья обеспечивает физическое и духовное воспроизводство общества, осуществляет межпоколенную связь, транслируя от поколения к поколению базовые ценности, культурные традиции, морально-этические нормы и образцы поведения в социуме.

Многообразность семьи, ее полифункциональность делают ее объектом изучения и осмысления разных наук (философии, социологии, психологии, педагогики и др.). Анализ источников позволяет судить о многообразии подходов к определению ее сущности и феномена.

В психологии семья рассматривается как «социальная группа, соответствующая нормам и ценностям данного общества, объединенная формируемой в совместной деятельности совокупностью межличностных отношений: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям и между собой, которые проявляются в любви, привязанности, интимности» (А.В. Петровский).

С позиции философии семья – это «основанное на браке или кровно-родственных отношениях объединение людей, связанное хозяйственно-бытовой общностью и взаимной ответственностью; первичная институционализируемая социальная форма совместной жизни людей. (Новейший философский словарь).

В социологии «семья – это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми; это малая социальная группа, члены которой связаны брачными и родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Социальная необходимость в семье обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» Семья как структурообразующая система общественной жизни фокусирует все кардинальные изменения, происходящие в обществе» (А.Г. Харчев).

Будучи ячейкой общества, уникальным социальным институтом семья выступает своеобразным посредником между каждым своим членом, обществом и государством. Между семьей

и обществом существует сложная система связей, охватывающих различные сферы и стороны общественной жизни. С одной стороны, государство и общество, оказывают влияние на семью, ее жизнедеятельность, с другой стороны, семья определяет состав общества, его благополучие, благосостояние государства.

Русский публицист и общественный деятель Н.В. Щелгунов писал: «Семья есть микроскоп того общества, которое ее создало, и потому между обществами и семьей существует самая тесная солидарность. Каждая семья настолько дурна или хороша, насколько дурно или хорошо создавшее её общество. Созданная сама обществом, она, в свою очередь, воспитывает для него членов, и в этом заколдованном круге вращается воспитание...» [9].

В семье в значительно большей степени, чем в других социальных институтах, проявляются все противоречивые, проблемные процессы, происходящие в социуме. Таким образом, семья, общество, государство – категории взаимосвязанные и общество, и государство должны быть заинтересованы в сохранении института семьи, ее традиционных ценностей.

Это положение подтверждается выходом в свет новой Стратегии национальной безопасности, утвержденной Президентом РФ В.В. Путиным 2 июля 2021 г., в которой подчеркивается важность традиционных духовно-нравственных и семейных ценностей как основы укрепления суверенитета страны [7].

В документе подчеркивается, что семья и семейные ценности выступают фундаментом, на котором держится общество. Во всех без исключения культурных традициях, вне зависимости от форм социальной организации, семья, основанная на союзе любви между супругами, рождении и воспитании детей, была смысловым стержнем, вокруг которого выстраивались нормы, ценности и взаимоотношения членов общества.

Однако шагнувшая в XXI век семья, как и общество в целом, сталкивается с достаточно большим количеством острых социальных вызовов, проблем и противоречий. Современная российская семья существует в условиях нового типа экономических, социально-культурных отношений, изменившейся социальной структуры общества, что, как следствие, оказывает существенное влияние, к сожалению, не всегда прогрессивное на ее социальный облик и выполняемые ею функции, приводит к трансформации массового сознания людей, их убеждений, идеалов и ценностей.

В исследовании К.С. Романовой отмечается: «В семье отражаются (а нередко сталкиваются) разнообразные связи и интересы ее членов, которые находятся под воздействием многих факторов (экономических, социальных, правовых, моральных) и создают такие «вечные» социальные проблемы, как отношения старшего и младшего поколений («отцы и дети»), взаимоотношение полов, свобода расторжения брака, положение внебрачных детей и детей, оставшихся без родителей» [5].

Сегодня многие ученые говорят о кризисе современной семьи и традиционных семейных ценностей, который предопределяет снижение статуса семьи в институциональных структурах общества. Согласно мнению ученых (А.И. Антонов, А.Б. Синельников) трансформация семьи является своего рода выражением глобального мирового кризиса института семьи, вызванного развитием рыночной системы и общества потребления.

Такого же мнения придерживаются Т.К. Ростовская, О.В. Кучмаева, отмечая в своей монографии, что тенденции кризисного развития современной российской семьи связаны с общемировыми процессами трансформации семьи и семейных ценностей такими, как позднее вступление в брак, увеличение доли сожительства, вытесняющего официально заключенный брак, низкий уровень рождаемости, не обеспечивающий процесс воспроизводства населения, рост числа однополых браков, массовое вовлечение в общественное производство женщины-матери, снижающее воспитательные воздействия семьи на детей, преобладание частно-индивидуалистических ценностей над семейными и т. д. [4].

Усугубляется ситуация и происходящим в последние два десятилетия реформированием экономики и социальной культурной сфер России, приводящим к обнищанию большого

процента населения, и как следствие, увеличению числа разводов, росту неполных семей, нарастанию семейных конфликтов, семейного насилия, духовной деградации, увеличению числа социальных сирот и беспризорных детей и др. Происходит ослабление социальных функций и ролей современной семьи, в особенности, репродуктивной, воспитательной и экономической. Множество серьезных социальных вызовов, проблем и противоречий, с которыми сталкивается семья, приводят к девальвации прежних форм поведения и ценностей, что, безусловно, отражается на формировании отношения современной молодежи и подростков к семье как ценности.

Понятие *ценность* имеет достаточно много дефиниций, обозначим некоторые из них.

«Ценность есть стойкое предпочтение личностью или обществом определенного образа поведения или конечного состояния, в противоположность другому типу поведения или состоянию» (М. Рокич).

«Ценность – это понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта, в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности), во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъектные ценности)» (О.Г. Дробницкий).

«Ценности – это обобщенные, устойчивые представления о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении» (В. Сараговский).

Во все времена семья рассматривалась как одна из важнейших ценностей в жизни человека. Это объясняется тем, что все люди так или иначе связаны с семьей, она является естественной частью их жизни, но при этом следует учитывать тот факт, что развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение к ней людей.

Понятия «отношение» и «ценностное отношение» достаточно широко представлены в научной литературе. Они трактуются с точки зрения разных наук: философии, педагогики, психологии.

Как показал анализ научных работ многих ученых понятие «отношение» рассматривается в близкой связи с понятием «личность».

Так, психологи (Б.С. Братусь, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Столович и др.) рассматривают ценностные отношения с точки зрения активного взаимодействия с окружающим миром, как интегральную характеристику личности. Отношение личности может считаться ценностным, если объект действительности, на который направлено отношение, представляет собой объективную социальную ценность, и если личность в своих эмоционально-интеллектуальных реакциях оценивает его положительно. В этом смысле следует рассматривать ценностное отношение как отношение к ценности.

В учебном пособии И.Ф. Харламова представлено следующее определение понятия «отношение»: «отношение можно трактовать как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и, которые, затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на её поведении и развитии» [8].

Можно констатировать, что личность, отражая объективное содержание ценности семьи, в то же время формирует и собственное отношение к ней. Однако отношение к семье как социально значимой ценности проявляется только в том случае, если она приобретает для человека личностный смысл.

В настоящий период времени, когда институт семьи переживает существенную трансформацию во многих странах, в том числе и в России, а ценность семьи, которая является важным фактором развития и социализации человека, падает, это не может не отразиться на отношении подростков и молодежи к семье.

На формирование образа семьи в сознании подрастающей личности оказывает воздействие совокупность внутренних (воспитательный потенциал семьи, культурный уровень

и система ценностей родителей, взаимоотношения в семье) и внешних по отношению к семье факторов (социальных, культурологических, экономических). Внешние, объективные условия и факторы определяют социальное самочувствие общества, а также влияют на благополучие каждой семьи.

Семья и сама оказывает мощное влияние на метаморфозы, происходящие в системе ценностей сознания подрастающего поколения. Исследованиями ученых (Л.С. Выготский, Л.И. Рувинский, В.А. Ядов и др.) подтверждено, что процесс формирования системы ценностных отношений личности происходит с детства и является результатом интериоризации опыта взаимодействий с другими людьми, в первую очередь, близкими.

Формирование в сознании молодых людей ценности семьи происходит в процессе социализации, на основе опыта семейной жизни родителей. Именно в семье в процессе воспитания складываются их представления о своей будущей семье, о межсемейном и межпоколенческом взаимодействии.

Вместе с тем, в обществе происходит перераспределение функций по обеспечению уровня и качества жизни людей между различными представителями социального процесса, среди которых можно назвать рынки, специализированные социальные институты, семья и социальные сети и пр. Суть данного процесса заключается в передаче части функций и полномочий от семьи к рынкам и общественным институтам.

Данные социологических, психолого-педагогических исследований ценностных ориентаций молодежи (В.Э. Бойков, М.С. Коренькова, Т.К. Ростовская, О.В. Кучмаева и др.) подтверждают, что радикальные изменения социально-экономических условий и социокультурных ориентиров, в которых живет современная семья, вносят ряд изменений в структуру ценностных ориентаций молодежи, ценностного отношения к семье, а так же в содержание брачно-семейных установок. В ценностной структуре сознания современного человека и, в особенности молодого, доминирующее значение приобретают ценности потребительского общества и прагматические установки жизнеобеспечения. Происходит и смещение ценностей в сторону индивидуализации. Это проявляется в предпочтении терминальных ценностей (личная безопасность, здоровье, комфортная жизнь и др.) и уменьшении значения инструментальных (образованность, нравственность, профессионализм, толерантность и др.) [6].

Тем не менее, следует отметить, что ценность семьи для большей части российского общества всегда была высокой, сохраняется эта тенденция и среди современной молодежи. Результаты пилотного опроса молодых людей в возрасте 15–17 лет семи субъектов Российской Федерации (Чеченская республика, Липецкая область, Ставропольский край, Краснодарский край, Волгоградская область, Белгородская область, Ростовская область) подтвердили, что вне зависимости от трансформации ценностей, оспаривания их новыми поколениями, ценность семьи остается неизменной. Однако отмечаются и некоторые противоречия.

Так, ответили, что семья входит в систему их ценностей и в ценностной иерархии занимает одно из главных мест 83 % опрошенных. В то же время, из предложенного списка ценностей выбрали жизнь в счастливой, благополучной семье только 37,1 % респондентов.

Принимаются молодыми людьми и занимают в иерархии ценностей лидирующие позиции и такие семейные ценности, как создание собственной семьи, взаимная любовь. Среди опрошенных 66,7 % признали, что создание семьи является для них необходимым. В качестве условий, значимых для создания семьи, респонденты назвали взаимную любовь (55 %), наличие работы и постоянного дохода (33,7 %), наличие собственного жилья (10 %), одобрение родителей (1,3 %)

Среди молодых людей все в большей степени наблюдается движение от детоцентрических к супружеским семейным ценностям. Свою готовность в будущем стать родителями высказали 33,7 % опрошенных; скорее готовы, чем нет – 15,3 %; скорее не готовы – 19,9 %; не готовы – 31 %.

Причинами, обуславливающими данный факт, могут служить изменение гендерной роли мужчины и женщины, снижение значимости материнства в жизни женщин, рост числа неблагополучных семей и др.

Среди опрошенных только 2,4 % утвердительно ответили на вопрос, хотят ли они использовать в родительстве опыт своих матери и отца; скорее да, чем нет, ответили 64,8 %, скорее нет, чем да – 18 %, нет – 14,8 %. Это может являться свидетельством ослабления воспитательной функции семьи, неблагоприятных детско-родительских отношений, ориентацией на индивидуализм.

Следующей особенностью, характеризующей отношение молодых людей к семье можно назвать изменение отношения к необходимости регистрации брака: в качестве предпочтительного брака 67 % назвали зарегистрированный брак; 26,4 % ответили, что для них не имеет значение, каким будет брак; выбрали гражданский – 6,6 %.

Таким образом, изменения, происходящие сегодня в широком социуме, зачастую влекут за собой не всегда прогнозируемые изменения в узком социуме – семье и, в первую очередь в сознании подростков и молодежи.

В заключение следует выделить основные проблемы, которые приводят к снижению ценности семьи в молодежной среде.

- низкая материальная обеспеченность большинства семей на фоне растущей инфляции;
- снижение роли духовных, гуманистических ценностей и усиление роли материальных ценностей;
- изменение традиционных представлений о семье;
- нестабильность браков, увеличение количества неполных семей;
- рост конфликтности во внутрисемейных отношениях как супружеских, так и детско-родительских;
- межпоколенная разобщенность;
- ослабление воспитательного потенциала семьи;
- рост числа социальных сирот.

Литература

1. Антонов А.И. Социология семьи: учебник. – М.: Изд.: ИНФА, 2010.
2. Лапин Н. И. Как чувствуют себя, к чему стремятся граждане России. Социологические исследования. – 2003, № 6. С. 78-87.
3. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А. 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003.
4. Ростовская Т. К. Семья в системе социальных институтов общества: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т. К. Ростовская, О. В. Кучмаева. – М.: Издательство Юрайт, 2019.
5. Романова К.С. Трансформация семьи как социального института в условиях изменения государства и собственности// Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2010. Вып. 10. – С. 271-287.
6. Свадьбина, Т. В. Семья и российское общество в поиске обновления. – Н. Новгород, 2000.
7. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие.- 4-е изд., перераб. и доп. / И.Ф. Харламов.- М.: Гардарики, 2003
9. Шелгунов Н. В. Письма о воспитании // Избр. пед. соч. М., 1954.

*Сергей Николаевич Лукаш,
Кнара Владимировна Эпоева*

ПЕДАГОГИКА РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Аннотация. Российскому образованию, в соответствии с логикой всемирного историко-педагогического процесса, необходимо активизировать в своих образовательных парадигмах функцию защиты, сбережения ментально-ценностного ядра тысячелетней российской цивилизации. В существующих социально-политических условиях консолидируется общественная потребность в теоретическом обосновании и практической реализации российской цивилизационной образовательной парадигмы. В данных обстоятельствах актуализируются геополитические и социокультурные факторы развития педагогики российской цивилизации, возрастает значение цивилизационной парадигмы в образовательном пространстве российского образования.

Ключевые слова: цивилизационная образовательная парадигма, модернизация российского образования, российская цивилизация, многополярность, «столкновение цивилизаций».

В современной России к настоящему времени сложились социально – экономические, политические, культурные предпосылки для изменения образовательных парадигм в соответствии с ее цивилизационным ядром. В основе такого обновления должно лежать обоснование общего подхода к модернизационным процессам в нашем государстве, фундаментом которого выступает курс на многополярность, зафиксированный в документах, определяющих стратегию России во внутривнутриполитической и международной сфере [5; 10]. Идея многополярности в России подразумевает проведение модернизации, в которой Россия является собой один из мировых цивилизационных полюсов, но это отнюдь не означает вестернизацию, слепое заимствование западных образчиков, как то практиковалось до недавнего времени.

Современное стремление России защитить свою культуру от разрушительных посягательств извне тяготеет к концепции «столкновения цивилизаций». Автор этой концепции американский политолог С. Хантингтон ставил под большое сомнение отождествление модернизации и вестернизации, указывая на то, что поверхностно вестернизированные сообщества, наоборот, еще больше отдаляются от Запада на пути к своему культурному обособлению и цивилизационной независимости [13, с. 132–133]. Одним из подтверждений данного положения выступает анализ модели модернизации незападных стран. Осуществляющаяся по схеме догоняющей Запад модернизация, базирующаяся на идеях глобализации и однополярного мира, с учетом современных геополитических процессов, исчерпала себя. Развивающиеся страны, такие как Китай, Индия, отказались от заведомо невыполнимых требований такой модернизации, которые включали в себя проекты смены национальной идентичности, рекультивации, всеобщей унификации, абсолютизации прав сексуальных меньшинств, изменения социальных структур в пользу создания вестернизированных социальных институтов и т. п. [11].

Реформы китайской, индийской модернизации разворачиваются с учетом национальных корней. Глобальный тренд в проведении модернизации ведущими государствами незападного мира заключается в том, что сегодня они используют все приемлемые позитивные образцы, осуществляясь в координатах, задаваемых социальными, культурными и человеческими

капиталами этих стран, основываясь на ценностях своих тысячелетних цивилизаций. О данном процессе писал в своей книге «Столкновение цивилизаций» Сэмюэл Хантингтон, указывая на то, что после распада биполярной геополитической системы в начале 90-х годов прошлого столетия, общества и страны вернутся к своим истокам – к своим цивилизациям, культурам и религиям [13].

Возвращением на новом уровне к своим цивилизациям и культурам обусловлена и одна из главных тенденций постсовременной эпохи – обращенность в прошлое. Эта парадигма, по сути, противостоит тенденции культурной унификации и детрадиционализации, порожденными процессами глобализации [4]. Понимание этой проблемы с особой остротой присутствует сегодня в российском обществе. Минуло 30 лет с момента крушения СССР, но только сейчас, отказавшись от тупиковых направлений, путем проб и ошибок, мы начинаем выходить на свою дорогу, осознавать свои истинные ценности и идеалы. Катализатором в нахождении нового вектора общенациональной идентичности, на наш взгляд, явились события Крымской весны 2014 года, развеявшие последние сомнения в разумной политике коллективного Запада по отношению к России, отрезвившие либерально-демократические круги в их безоглядных европоцентристских ориентациях. Возвращение Крыма создало условия для понимания общих ориентиров движения нашего государства к геополитике многополярности, окончательно и бесповоротно закрепило переход от узкой и тупиковой для нас социально-экономической модели, нацеленной на встраивание в кильватер западной цивилизации, к многополярной геополитической модели, соответствующей нашим историческим, культурным и духовным реалиям. Эта модель имманентно возвращает нас к позиционированию России как самостоятельной цивилизации, как одного из мировых полюсов современного геополитического развития.

Значение цивилизационного фактора в современном геополитическом развитии впредь будет только нарастать, ибо сегодня происходит поворот к новой альтернативе мирового развития, к глокализации, опирающейся, прежде всего, на локальные, национальные культуры и традиции. Глокализация позволяет обратиться к смыслам и ценностям российской цивилизации, подводя гносеологическую базу под идею мировой многополярности, где Россия выступает одним из цивилизационных центров мирового развития. В условиях кризиса глобализации и разворота к национальным культурам, российское образование должно реализовывать стратегию опережающего развития, воссоздавая цивилизационные образы России, как одного из полюсов многополярного мира, воспитывать человека российской культуры через свою цивилизационно-идентичную, но не вестернизированную образовательную модель.

При реализации данной культурно-образовательной парадигмы весьма значимо обращение к мудрости прошлого, к традиции, ибо «...нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных форм бытия современного нам общества» [2, с. 19]. Без традиции невозможно представить само существование человеческого общества. «Традиция – это передача огня, а не поклонение пеплу», – писал замечательный немецкий композитор Густав Малер.

Осмысление своего прошлого, обращение к смыслам и ценностям, заложенным в традициях, нельзя понимать как возвращение к примитивной архаике на пути к прогрессу человечества. В ряде обстоятельств, в труднейшие периоды своей истории, как то было, например, во времена Великой Отечественной войны, российское общество всегда обращалось к своему прошлому, к своим сакральным ценностям. Ученые видят в этом способ опереться на свои социокультурные корни, на цивилизационное ядро, чтобы выработать перспективные цели развития, стимулировать, проверенную столетиями, энергию масс на новое возрождение [6; 7]. Данный социокультурный алгоритм используется в современных научных исследованиях, например, в тезаурусном подходе, разрабатываемом учеными МГУ, позволяющем понять

и оценить возрождение архаических смыслов в более поздние исторические времена [7]. В соответствии с данным подходом обращение значительной части российского общества к прошлому объясняется несоответствием образчиков, заложенных в содержание модернизации, в частности, российского образования, с существующей в данном обществе культурной традицией, цивилизационным ядром [11].

Россия сама представляет собой великую евразийскую цивилизацию. В то же время, историко-культурные особенности российского развития с успехом претендуют на определенную модель мировой цивилизации. Россия в своем тысячелетнем цивилизационном пространстве всегда функционировала как «мир миров», как «микрокосм», где в рамках одной локальной цивилизации взаимодействуют «культурные фрагменты» великих западных и восточных цивилизаций, обуславливая взаимодействие и синтез различных субкультур. Опыт России в становлении многонационального и поликонфессионального сообщества может, при определенных обстоятельствах, стать неким образчиком в построении справедливой антропосферы Земли в будущем. Не случайно А. Тойнби в письме к Н. Конраду писал о России: «Ваша страна состоит из такого множества народов, разговаривающего на стольких различных языках и унаследовавшего столь различные культуры, что она является моделью мира в целом» [12, с. 8]. Пограничное положение российской цивилизации в педагогическом аспекте открывало возможности для диалога, взаимообогащения различных педагогических культур, способствовало культурному синтезу новых идей, приходящих как с Запада, так и с Востока. По этому поводу образно выразился Н.А. Бердяев: «Россия есть целая часть света, огромный Восток-Запад, она соединяет два мира. И всегда в русской душе боролись два начала, восточное и западное», – пишет он в «Русской идее» [3, с. 7].

Играя роль своеобразного цивилизационного «моста» между Западом и Востоком, Россия, в то же время, выработала социальные механизмы защиты от агрессивных воздействий извне, разрушающих ядро российской цивилизации. Российским ученым Г.Б. Корнетовым создана модель всемирного историко-педагогического процесса, основой которой выступает цивилизационный подход, объясняющий состояние образования в обществе геополитическими процессами, разворачивающимися между великими (сюда Г.Б. Корнетов относит Западную, Ближневосточную, Южноазиатскую и Дальневосточную) и локальными цивилизациями [1]. Ученым обоснованы циклы во взаимоотношениях между цивилизациями от стабильности до кризисов. Стабильность в геополитических проблемах ведет к спокойным и уравновешенным межцивилизационным отношениям. Кризисы же активизируют локальные цивилизации, которые либо «закрываются», оберегая себя от разрушительных воздействий, либо, наоборот, распахиваются предельно широко и воспринимают модернизационные идеи. Кризис мобилизует педагогический потенциал локальной цивилизации, подвергающейся «инновационной агрессии», и, как правило, приводят к упрочнению иммунных механизмов ее защитного культурного слоя [6].

Цивилизационный подход в модели всемирного историко-педагогического процесса, обоснованного Г.Б. Корнетовым, во многом объясняет социально-педагогическую ситуацию в России в пространстве четверти века. В конце 90-х – начале двухтысячных годов Россия широко открыла двери для идей и ценностей Западной (Евроатлантической) цивилизации, перекроив свою систему образования на европейский лад. Однако попытка решить сложнейшие цивилизационные проблемы кавалерийским наскоком была заведомо обречена на провал. Об этом образно поведал нам профессор Гарвардского университета (США) Джеффри Сакс, один из «отцов» шоковой терапии – экономических реформ начала 90-х годов прошлого столетия в нашей стране. Одиозный куратор реформ, в конечном итоге, грустно констатировал, что в отношении России были выбраны неверные методы работы: «Мы положили больного на операционный стол, вскрыли ему грудную клетку, но у него оказалась другая анатомия» [14]. Неправильная анатомия, о которой ведет речь

Дж. Сакс, – это цивилизационная основа России, в фундаменте которой лежит не что иное, как цивилизационная модель национального образования.

Апелляция к российским цивилизационным основам вполне закономерна в складывающихся социально-политических условиях, которые характеризуются геополитическим и цивилизационным противостоянием России и Китая с одной стороны, США и ЕС с другой. Некоторые политологи прямо говорят о новом этапе «информационной войны», где средствами поражения являются санкции и контрсанкции; «кибервойска, вооруженные кибероружием»; мощная пропаганда в СМИ и интернет пространстве с обеих сторон. Другие общественные и военные деятели вводят новый термин – «ментальная война», целью которой является уничтожение национальной идентичности, изменение ментально-цивилизационной основы общества противника. Именно такую войну развязывает современный Запад в отношении России. Удар здесь нацелен, прежде всего, на сознание и психику противника, на наиболее уязвимую, с еще не окрепшим менталитетом, его часть – российскую молодежь [8].

Принципиально новой характеристикой современного этапа «информационной войны» стало противостояние на уровне социальных ценностей и новомодных общественных трендов, сформировавшихся в массовой западной культуре. Западная цивилизация во главе с США возвела в культ так называемую гендерную революцию с ее абсолютизацией половой свободы, однополых браков, прав ЛГБТ-сообщества, переписыванием истории и даже произведений искусства в угоду гендерно-расовой толерантности. В эту революцию включаются уже и дети, которым пропагандируются эксперименты со своим полом. Ряд крупных западных издательств начали практику запрета на тиражирование известных детских книг, герои, на примере которых выросли несколько поколений американцев, нарушают, по их мнению, современную расово-гендерную политику.

Бесконтрольное воздействие на духовно-нравственную сферу формирующейся личности через формат различных сервисов в сети Интернет, в ряде которых допускается размещение запрещенного в России контента, пропагандирующего наркоманию, детский суицид, порнографию и терроризм, является мощным средством современной информационной войны против России. Главная цель – перепрофилировать, с помощью подвластных социальных интернет-сетей, цивилизационный код российской молодежи. Авантюра западных спецслужб с российским блогером А. Навальным вскрыла сетевые возможности по мобилизации российских детей к противоправным действиям, направленным на подрыв государственных устоев. Данная битва за сердца и души наших детей была проиграна недругами России, что потребовало полного напряжения школы, родительского сообщества и государственных институтов. Однако, решающие сражения еще впереди. В этих грядущих битвах Россия, как одна из крупнейших мировых цивилизаций, следуя логике всемирного историко-педагогического процесса, должна мобилизовать через систему образования свои внутренние духовно-нравственные ресурсы, выработать адекватные ответы на попытку подрыва своих государственных, цивилизационных основ.

Российскому образованию, в соответствии с логикой всемирного историко-педагогического процесса, необходимо активизировать в своих образовательных парадигмах функцию защиты, сбережения ментально-ценностного ядра тысячелетней российской цивилизации. По нашему мнению, в существующих социально-политических условиях консолидируется общественная потребность в теоретическом обосновании и практической реализации российской цивилизационной образовательной парадигмы. Голосование по поправкам в Конституцию РФ, внесение Государственной Думой изменений и дополнений в закон РФ «Об образовании» в 2020 году показало, что «верхи» и «низы» солидарны в перспективах дальнейшего развития общества, связанными с активизацией российской цивилизационной парадигмы, в том числе, в образовательной сфере [9].

В современном российском обществе зреет социальный запрос на модернизацию по новой модели, отражающей объективные процессы, происходящие в мировом геополитическом пространстве. Эта модель базируется на констатации того, что вектор однополярности, основанный на лидерстве стран Евроатлантической цивилизации, утрачивает свое ведущее значение и дополняется парадигмой многополярности – цивилизационным многообразием стран и социально-политических союзов, определяющих ход современного мирового социально-экономического развития. В этих условиях актуализируются геополитические и социокультурные факторы развития педагогики российской цивилизации, возрастает значение цивилизационной парадигмы в образовательном пространстве российского образования. Всем нам, педагогам, ответственным за духовно-нравственные, ценностные ориентации современной российской молодежи, надо сегодня осознать: «Россия – это не просто страна, это действительно отдельная цивилизация: это многонациональная страна с большим количеством традиций, культур, вероисповеданий» [10].

Литература

1. Астафьева Е.Н. Реализация цивилизационного подхода в первом постсоветском пособии по истории педагогики // Известия академии социального управления. – № 1(2), 2014. – С.308 – 315.
2. Бондаревская Е. В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 216 с.
3. Бердяев Н.А. Русская идея. – М.: АСТ, 1999. – 397 с.
4. Гулыга А. Русская идея и ее творцы. – М.: ЭКСМО, 2003.- 448 с.
5. Концепции Национальной безопасности Российской Федерации. [Электронный ресурс]. 20.09.2010. URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-10012000-n-24/> (дата обращения 20.09.2020).
6. Корнетов Г. Б. История педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
7. Луков Вл. А. Концепция тезаурусных сфер // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. – С. 307-326.
8. Минобороны заявили о начале ментальной войны США против России [Электронный ресурс]. 25.03.2021. URL: https://ria.ru/20210325/vmeshatelstvo-1602793389.html?utm_source=uxnews&utm_medium=desktop (дата обращения 28.03.2021).
9. Новый текст Конституции РФ с поправками 2020 года URL: <http://duma.gov.ru/news/48953/> (дата обращения: 14.08.2020).
10. Путин В. В. Россия не просто страна, а отдельная цивилизация. [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsvilizatsiya> (дата обращения: 14.08.2020).
11. Федотова В. Г. Кризис модернизации и архаизация общества. Рецензия на книгу: Ламажаа Ч. К. Архаизация общества. Тувинский феномен. М. : Книжный дом «Либро-ком», 2013. 272 с. //Знание. Понимание. Умение 2013. Выпуск. 1. – С.309-313.
12. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. – М.: Прогресс; Культура, 1995. – 478 с.
13. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003. М.: ООО «Издательство АСТ, 2003.- 603 с.
14. Sachs J.D. What Went Wrong in Russia // New Perspectives Quarterly. 1999. Vol. 16. Iss. 1 (Winter). P. 31-32.

*Светлана Ивановна Семенака,
Елена Александровна Тупичкина*

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

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

Аннотация. В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме сущностной характеристике понятия «ценностные ориентации», установлена связь данного понятия с категорией «ценности»; дана характеристика основным структурным элементам ценностных ориентаций (потребности, мотивы, направленность личности, отношение, установка, интерес); описаны механизмы формирования нравственных ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, личность, механизмы формирования личности.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций является достаточно актуальной для современного мира, человеческого общества, для которого характерна смена ориентиров, наличие социально-нравственных противоречий, которые осложняют самоопределение подрастающего поколения. Молодое поколение стремится определиться в тех ценностях, жизненных ориентирах, которые бы ему помогли найти свое место в обществе и самоопределиться [9].

Ядро внутреннего духовного мира личности составляют нравственные ценностные ориентации. Ценностные ориентации личности тесно взаимосвязаны с ее нравственной основой. Нравственные ценностные ориентиры личности отражают уровни и формы социальной активности личности, взаимоотношения ее с окружающим миром в процессе самореализации. Формирование нравственных ценностных ориентаций является длительным процессом, в ходе которого происходит становление субъективной иерархической системы нравственных ценностей, определяющих избирательность поведения личности и ее направленность. Данный процесс становления ценностных ориентаций может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

В педагогике длительное время оставался дискуссионным вопрос о наилучшем возрастном периоде для специальной организации ценностно-ориентационной деятельности. В классической науке Нового времени он связывался с подростковым и юношеским возрастом. С появлением антрополого-гуманистической педагогики, которая акцентирует внимание на процессе развития ребенка как природного существа, традиционные представления начали подвергаться пересмотру, который окончательно состоялся в связи с появлением в XX в. психоанализа и гуманистической психологии. Современные отечественные и зарубежные психологические исследования считают, что начинать формирование нравственных ценностных ориентаций необходимо уже в дошкольном возрасте как наиболее сензитивном, обладающим определенными особенностями психики детей (высокое развитие эмоционально-чувственного восприятия, способность непосредственно запечатлевать, сохранять и использовать в качестве ориентиров как материальные, так и духовные объекты внешнего мира) [2; 3; 6; 9].

Важное значение ценностных ориентаций в организации жизнедеятельности личности подчеркивали такие отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.М. Матюшкин, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.),

а также представители зарубежной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.). Обратимся к раскрытию сущности понятий «ценности» и «ценностные ориентации», которые между собой тесно взаимосвязаны.

Ценности представляют собой личностную, социальную и культурную значимость объектов материального и духовного мира. Они проявляются в избирательном отношении человека к ценностям и являются ориентиром человеческого поведения. Ценности подразделяются на материальные, социальные, духовные, культурные и политические. Среди ценностей различают ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные). Терминальные ценности характеризуют стратегические цели человека (здоровье, интересная работа, материальное благополучие, любовь и др.). Инструментальные ценности характеризуют средства достижения человеком своих целей. К ним относятся личностные качества, сформированные убеждения личности. К основным человеческим ценностям принято относить: здоровье, материнство, богатство, статус, власть, уважение, справедливость и др. [2; 6].

Направленность человека на те или иные ценности характеризует его ценностные ориентации. Значимость ценностной ориентации в жизни человека достаточно велика, так, например, если для него важнейшим является материальное благополучие, то он может пренебрегать ради него другими ценностями. На основе ценностных ориентаций он осуществляет выбор профессии, места работы и т. д.

Ценностные ориентации Б.Г. Ананьев рассматривал как центр духовного развития личности, выражение общности целей деятельности, жизненной направленности или мотивации поведения людей [1]. А.М. Матюшкин под ценностной ориентацией понимал «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, систему его установок, убеждений, представлений, выраженных в поведении. Автор считал, что ценность, как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, группы и общества в целом, определяется не их свойствами сами по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой деятельности, интересов и потребностей, социальных отношений. В качестве критериев и способов оценки этой значимости А.М. Матюшкин предложил использовать нравственные принципы, нормы, идеалы, установки, цели [5].

По мнению Д.А. Леонтьева, ценностная ориентация, является техникой, направленной на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизнедеятельности. В работах ученого проанализирована связь между личностными ценностями и потребностями. Автором проанализировано влияние социальной группы на усвоение ценностей. Так в детском возрасте решающее воздействие оказывает семья, в подростковом возрасте к данному фактору подключается влияние группы сверстников, которая становится альтернативным способом усвоения ценностей. Если группа сверстников для подростка становится референтной, то он начинает воспринимать общечеловеческие ценности сквозь призму ее ценностей, которые могут носить антигуманный характер [4].

Ценностные ориентации с позиции Г. Олпорта выражаются в убеждении человека в том, что поистине важно в жизни, а что нет. При этом наивысшей ценностью он считает любовь людей как единственно приемлемую форму человеческих взаимоотношений [2].

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что, несмотря на различия подходов к определению ценностных ориентаций, они рассматриваются как центр внутреннего духовного мира, в котором отражается весь накопленный личностью жизненный опыт. Они представляют собой диалектическое единство общего, особенного и индивидуального, а также единство мыслей, чувств и практического действия субъекта. Понятия «ценности» и «ценностные ориентации» часто в литературе используются как синонимичные понятия, в то время как ценностные ориентации отражают представленность и иерархию ценностей в структуре личности.

Анализ разнообразных источников позволяет рассматривать ценностные ориентации как сложный социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание активности личности, является частью системы отношений личности, определяет отношение человека к себе, к окружающему миру, придает смысл личностным убеждениям, поведению и поступкам. Система ценностных ориентаций характеризует внутреннюю основу системы отношений личности с действительностью [2; 3; 6; 9].

В педагогике представлена классификация ценностных ориентаций с учетом их содержания, выделены их типы и произведено деление по вертикали на материальные и духовные. Материальный тип ценностных ориентации включает ряд отношений к материальным ценностям (отношение к средствам производства, к бытовым, вещественным ценностям, деньгам). Духовный тип ценностных ориентаций включает отношение к социальным ценностям: политическим, эстетическим, этическим, религиозным и т. д. Все эти типы обычно присутствуют в системе ценностных ориентации каждого человека [6].

Как социальные, так и индивидуальные ценностные ориентации структурированы по принципу иерархии. Иерархия ценностей характеризует то, каким ориентирам данный человек отдает предпочтение, что для него является в жизни важнее и ценнее. На основе принципа иерархии формируется, функционирует и развивается система ценностей любой личности. С иерархической точки зрения нравственные ценности располагаются на вершине «пирамиды» ценностей. Ведущее место в системе нравственных ценностей занимают выработанные, хранящиеся и функционирующие в общественном сознании моральные идеи, нормы, идеалы, которые должны быть усвоены человеком для нормальной жизни в обществе. Закрепленные в сознании личности, нравственные ценности как результат оценки явлений и действий с позиций добра и зла, истины и не истины, красоты и безобразия, справедливости и несправедливости образуют устойчивую систему нравственных ценностей, определяющую, в свою очередь, ценностные отношения личности и регулирующую ее поведение во всех областях жизни и деятельности [6; 9].

Анализ различных подходов к изучению ценностных ориентаций, показал, что определение ценностных ориентаций начинается с соотнесения с понятием «ценности». С данной позиции ценностные ориентации характеризуются определенным, фиксированным набором ценностей, который структурируется путем предпочтения индивидом каждой их них. Ценностные ориентации помогают человеку разграничить существенное и значимое для него от несущественного, поэтому они обуславливают мотивы его действий и поступков. Ценностные ориентации являются важнейшим решающим фактором развития личности.

В научной литературе описаны структурные элементы ценностных ориентаций. Центральное место в структуре ценностных ориентаций психологи отводят потребностям (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А. Адлер, А. Маслоу, Э. Эриксон и др.). Под потребностями в психологии понимают состояние нужды организма в чем-то, что лежит вне его, необходимо для его существования и развития [8]. Категория потребность используется для различения признаваемых и фактических ценностей. Не все материальные и духовные ценности могут удовлетворять потребностям человека, поэтому он ориентируется на те из них, которые являются субъективно значимыми. Согласно современным представлениям, потребности имеют сложную биосоциальную природу и выступают исходным структурным компонентом в процессе формирования ценностных ориентации личности, в ходе которого они и сами трансформируются, обогащаются, обретают новое содержание, уступают место новым и т. д. Наиболее распространенной классификацией потребностей в гуманистической психологии выступает так называемая иерархия А. Маслоу:

- 1) физиологические потребности (голод, жажда, потребность во сне и т. п.);
- 2) потребность в безопасности, обеспеченности и стабильности;
- 3) потребность в любви и чувстве принадлежности (семья, дружба);

- 4) потребность в самоуважении и уважении других;
- 5) потребность самоактуализации (развитие задатков и способностей) [9].

Следующий структурный элемент ценностных ориентаций – мотивы, которые являются «побуждениями к деятельности и связаны с удовлетворением потребностей субъекта». Мотив определяется как предмет потребности. Развитие мотива происходит через изменение и расширение круга деятельности, преобразующей предметную действительность. Источником развития мотивов является процесс общественного производства материальных и духовных ценностей. В качестве потенциальных мотивов в онтогенезе выступают присущие данному обществу ценности, интересы, идеалы, которые в случае интериоризации личностью могут приобрести побудительную силу и стать реальными мотивами. С.Л. Рубинштейн утверждает, что мотивы детерминированы предшествующими событиями и опытом жизни человека. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны – со стороны ее «самости». Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентации [8].

Следующим элементом ценностных ориентаций является направленность личности. Под направленностью подразумевается совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, относительно независимых от текущих ситуаций. Направленность личности проявляется в:

- особенностях интересов личности (чему больше человек уделяет времени в своей работе и во время досуга, к чему направлено его внимание);
- особенностях целей, которые человек перед собой ставит (к личному благополучию, к такому благополучию, которое связано с благом близких людей и человечества в целом);
- не только в интересах, но и в пристрастиях, потребностях человека (к чему он не равнодушен, что стремиться иметь, что его волнует и занимает);
- установках личности (доверчивость или недоверие к людям, стремление добиваться благ (прежде всего, для себя или же тогда, когда это происходит без ущерба для других) [8].

В структуру ценностной ориентации входит и понятие отношение. Так, В.Н. Мясищев в своем исследовании отмечал, что понятие «отношение» включает целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношение характеризуется избирательностью, поэтому личность избирательно относится к выбору ценностей. Она выбирает лишь те, которые соответствуют ее установкам и представлениям. Именно эти ценности и будут определять поступки и поведение. В случае позитивного отношения к определенной ценности личность выступает как активный деятель, может принять ее несмотря ни на какие негативные последствия, вплоть до социальной изоляции [7].

Еще одним элементом структуры ценностных ориентаций является установка. В психологической литературе установка рассматривается как наиболее устойчивая часть системы ценностных ориентаций, проявляющаяся в определенной ситуации в зависимости от цели и направленности деятельности. Установка определяется как готовность, предрасположенность к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении. Это субъективная ориентация индивида как члена общества на некие ценности, предписывающие определенные социально принятые способы поведения. Установка фиксирует готовность личности к реализации ценностных ориентации, определяет ее позицию, возникающую в результате взаимодействия ценностных ориентации с конкретной ситуацией деятельности, и, по существу, выступает как сложная структура потребностей и интересов, мотивирующих деятельность [6; 8].

Ценностная ориентация может возникнуть на основе определенного интереса. Интерес в психологии определяется как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и этим способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности.

Ценностные ориентации включают в себя работу потребностей, мотивов, направленности, отношений, установок личности, взаимосвязанных и влияющих друг на друга.

Механизмами формирования нравственных ценностных ориентаций в современных исследованиях выступают интериоризация, выбор, оценка и экстериоризация субъектом в ходе его социализации социокультурных нравственных ценностей [2; 3; 6].

Анализ современных научных представлений о структуре ценностных ориентаций позволил выявить взаимосвязи и взаимовлияния ее элементов: потребности – мотивы, мотивы – направленность, направленность – установки, направленность – отношение, установки – отношение, установки – потребности, потребности – интересы, потребности – идеалы, интересы – идеалы. Ученые по-разному интегрируют указанные элементы в структуру нравственных ценностных ориентации субъекта, определяя особую роль каждого из них в процессе формирования и функционирования последних.

При характеристике сущности феномена «ценностные ориентации» в работах различных исследователей можно выявить следующие общие категориальные признаки.

1. Источником ценностных ориентаций выступает сложная биопсихосоциальная природа человека, которая в ходе взаимодействия с окружающей средой инициирует отбор и закрепление значимых для жизнедеятельности объектов материального и духовного мира (ценности).

2. В своем сформированном виде ценностные ориентации представляют субъективную иерархическую совокупность ценностей, которая определяет направленность личности и ее избирательность поведения.

3. Ценностные ориентации определяются сознанием или подсознанием субъекта и оказывают непосредственное влияние на его деятельность и эмоциональное состояние.

4. Субъектом (носителем) ценностных ориентаций может быть, как отдельный индивид, так и некое социальное сообщество (группа, класс, нация, человечество в целом).

5. Ценностные ориентации индивида находятся в тесной диалектической связи с системой общественных ценностей, накопленных в человеческой культуре.

Таким образом, анализ литературы позволил сделать следующие выводы:

1) феномен «ценности» представляют совокупность материальных, социальных объектов, духовной деятельности человека и ее результатов, которые являются общественно значимыми для личности, для общества в целом;

2) «ценности» – это социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое «добро», «справедливость», «долг», «свобода» и т. п.;

3) «ценностные ориентации» как феномен имеют сложную структуру и проявляются в субъективном, избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям, в существующей системе его установок, убеждений, предпочтений;

4) «ценностные ориентации» проявляются в сознании, поведении человека и являются способом дифференциации человеком объектов по их значимости.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – М. [и др.] : Питер, 2010. – 282 с.

2. Григорьева Н.А. Ценностные ориентации личности: теоретические основания и практика формирования : Учеб. пособие к спецкурсу / Н.А. Григорьева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2003. – 144 с.

3. Ежкова Н.С. Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей [Текст] / Н.С. Ежкова, И.С. Чуканова // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2. – С. 32-34.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 510 с.

5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. Вопросы психологии.- 1982, № 4, с. 5-17.
6. Моральные ценности и личность / [С. Ф. Анисимов, Ю. М. Смоленцев, А. В. Разин и др.]; Под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 175 с.
7. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / Психология отношений: под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 14 – 39.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 508 с.
9. Формирование духовно-нравственных качеств личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Текст] : сборник статей межрегиональной научно-практической конференции, Петропавловск-Камчатский, 10-12 декабря 2013 г. / Краевое гос. автономное образовательное учреждение доп. образования взрослых «Камчатский ин-т повышения квалификации пед. кадров» ; под общ. ред. Т. А. Синюшкиной. – Петропавловск-Камчатский : Камчатский ин-т ПКПК, 2014. – 126 с.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лусинэ Викторовна Галустова

ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

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

Аннотация. В статье автор раскрывает сущность фасилитативного взаимодействия, показывает преимущества его использования в работе с родителями, описывает распространенные в практике методы фасилитации. Особое внимание уделяется раскрытию специфике деятельности педагога в качестве фасилитатора, его способности и компетенции, позволяющие ему грамотно реализовать фасилитативные методы и приемы в работе с родителями дошкольников.

Ключевые слова: фасилитация, методы фасилитации, взаимодействие с родителями, дошкольники, педагог-фасилитатор, компетенции педагога-фасилитатора.

В условиях меняющегося мира, осуществляется активный поиск адекватных ситуации методов и средств взаимодействия с родителями. Практика показывает, что традиционные приемы работы воспитателей с родителями с использованием репродуктивных технологий в реалиях нового времени работают слабо. Для современных молодых родителей характерно желание активно участвовать в процессе обсуждения педагогических проблем. Такая активная позиция делает родителей высоко мотивированными и заинтересованными лицами в развитии своих педагогических компетенций [4].

В отличие от традиционных педагогических позиций, отводящих членам семьи воспитанников роль пассивных участников, методы фасилитации, как специально инструментированные формы групповой работы для выработки решений, позволят донести всем участникам образовательного процесса средства и практические приемы выхода из сложных ситуаций, повысить имеющийся уровень родительской компетенции.

Далее дадим общую характеристику фасилитации как формы взаимодействия воспитателя и родителей и покажем особенности ее использования в работе педагогов с семьей.

Фасилитация (от англ. facilitate – «помогать, облегчать, способствовать») – это современный метод организации групповой коммуникации, совместного обсуждения командной работы, а также специальные действия и приемы, которые позволяют сделать обсуждение эффективным [3]. У истоков изучения проблемы фасилитации стояли зарубежные ученые (Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Трист, Д. Холт, Ф. Эмери и др.). В отечественной науке разработкой проблемы фасилитации в образовании занимаются Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, С.О. Борисюк, О.И. Димова, Е.Г. Врублевская, Е.А. Маслова, О.Н. Шахматова и др.

Процесс фасилитации описывают групповое взаимодействие, под которым понимается совокупность шагов или активностей, которые делают участники, выполняя задачу при участии фасилитатора. *Методы* фасилитации – специфические процессы, используемые для того, чтобы провести группу через определенную серию шагов в ходе коммуникации. Методы фасилитации реализуются через отдельные конкретные *техники* (такие как мозговой штурм, анализ Парето, мысленные карты и пр.) *или приемы* (искусство задавать вопросы).

Фасилитацию можно рассматривать как процесс, результат и продукт деятельности. Так, фасилитация как *процесс* выступает как развивающее консультирование, стимулирование, воодушевление, вдохновение, актуализация, инициация и поддержка в ходе коммуникации. Фасилитация, как *результат* представляет устранение фасилитатором ограничений, препятствующих проявлению общения, помощь в обретении уверенности во взаимоотношениях с окружающими, признание права человека на ошибку, предоставление свободы выбора и действий, а также зону потенциального развития личности участников коммуникативного процесса. Итог фасилитации – это совместно принятые участниками взаимодействия решения и предложения. Фасилитация как *продукт* выступает как видимый результат совместных усилий, удовлетворяющий всех участников, отражающий вклад каждого и иллюстрирующий достижения всех, демонстрирующий накопительный эффект совместной деятельности и общения [2].

Функции фасилитации заключаются в поиске возможностей взаимопомощи, создании открытых отношений, выражении взаимоподдержки. Формы фасилитации – взаимодействие, диалог, косвенное влияние [1]. При этом педагог в роли фасилитатора гибко и умело реализует тот ролевой репертуар, который позволяет ему активизировать продуктивную деятельность родителей, поддерживая необходимый их настрой, создавая, доброжелательную атмосферу в группе, вдохновляя участников деятельности на принятие совместных и непротиворечивых решений.

Необходимо отметить, что фасилитативные методы используются в различных сферах деятельности, предусматривающих коммуникативное взаимодействие, в частности, и педагогической. Под педагогической фасилитацией понимается процесс, направленный на облегчение, а также усиление эффективности участников педагогического процесса, снятия трудностей и содействие для повышения эффективности работы в группе под руководством педагога-фасилитатора. Педагогическое взаимодействие, выстроенное на базовом принципе субъект-субъект, в данном случае, происходит благодаря выстроенному по правилам фасилитации стилю общения и с учетом психологических и личностных характеристик участников процесса коммуникации [5].

В отечественной педагогике вопросы фасилитации рассматривают Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, Р.В. Овчарова, С.Я. Ромашина и др. В российской дошкольной педагогике вопросы внедрения фасилитативных методов в работу с родителями рассматривают С.Я. Ромашина и А.А. Майер [3].

Фасилитация в педагогической деятельности, предполагает в первую очередь коммуникативное взаимодействие всех участников процесса. В ходе фасилитации может осуществляться определение целей и задач, плана действий, обсуждение совместных мероприятий, анализ проблем, поиск решений, разрешение сложных или конфликтных ситуаций, возникших в педагогическом процессе. Фасилитативные приемы способствуют снятию барьеров и преград в общении, посредничеству, актуализации позиций и чувств участников взаимодействия [1]. В итоге фасилитативного взаимодействия участники делают определенные выводы, анализируют результаты работы и приходят к совместным решениям.

В настоящее время методы фасилитации, как отмечалось выше, широко используются в работе с родителями дошкольников. Необходимо отметить, что проблема фасилитации родителей дошкольников в современной педагогической практике является достаточно новой, слабо разработанной и мало исследованной. Вопросы использования фасилитативных методов в работе с семьей актуализировались с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), с изменениями подходов к организации взаимодействия педагогов с родителями в детском саду. Если раньше воспитатели видели свою миссию в том, чтобы обучать, контролировать родительские действия, указывать на ошибки, недостатки в воспитании детей, то в сегодня время возникает необходимость активного включения родителей ребенка в образовательный процесс. Такой фасилитативный подход позволяет по-новому взглянуть на роль педагога в работе с родителями.

В условиях дошкольного образования методы фасилитации помогают максимально эффективно наладить взаимодействие между родителями и педагогами, оперативно решать возникающие проблемы, разрешать конфликтные ситуации. Методы фасилитации позволяют иначе взглянуть на роль педагога в работе с дошкольниками и родителями. Фасилитативные методы меняют взгляд на характер установления взаимодействия между родителями и воспитателями дошкольной образовательной организации. В процессе активной совместной деятельности родители из «ведомых» постепенно превращаются в «сведущих», а затем и в «ведущих». Роль воспитателя, как фасилитатора, то есть человека, который поддерживает и стимулирует, заключается в создании необходимых условий для свободного общения. Конечной целью деятельности педагога-фасилитатора должна стать активность и самостоятельность родителей в решении всех рассматриваемых вопросов, связанных как с образованием, так и с развитием детей раннего возраста.

В целом, методы фасилитации имеют ряд преимуществ, среди которых стимулирование активного взаимодействия родителей и педагогов в процессе совместного взаимодействия. Также фасилитация повышает качество, выработки решений, вовлеченность участников в процесс, ответственность каждого родителя за выработанное решение. Кроме того, фасилитация дает возможность участникам взаимодействия получить удовольствие от процесса совместной деятельности [4].

Педагогическая фасилитация является двусторонним процессом взаимовлияния и взаимодействия педагога и родителей. Процесс фасилитации проявляется в:

- сотрудничестве: взаимодействие педагога с родителями, а также родителей между собой на основе понимания, поддержки, при этом педагог-фасилитатор занимает позицию конструктивного решения возникших проблем;
- собственной позиции: за каждым признается право на собственное мнение, позицию, педагог-фасилитатор при этом не навязывает свою, но искренне заинтересован во мнениях других;
- индивидуальности и равенстве: каждый участник взаимодействия признается уникальной личностью, педагог-фасилитатор внимательно относится не только к самым активным родителям;
- самораскрытию: педагог-фасилитатор педагогически грамотно открыто проявляет эмоциональные переживания, снимая психологические защиты и барьеры отчужденности между участниками взаимодействия;

- организации коммуникативной пространственной среды: условия для свободного установления зрительного контакта, обмена вербальными и невербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями, обеспечения обратной связи и взаимопонимания.

В мировой практике сложились общепринятые методы (их иногда называют моделями) фасилитации. К основным методам (моделям) фасилитации относят следующие:

1) «мировое кафе», позволяет организовать обмен мнениями родителей по важным вопросам и проблемам, помогает собрать информацию для дальнейших действий и принятия решений;

2) «поиск будущего» (Future Search) связан с формированием общей базы для предстоящего сотрудничества с родителями, выработкой общей картины желаемого будущего;

3) «выход за рамки» (Work Out) помогает расширить межфункциональные или межуровневые группы руководителей, сотрудников, специалистов, родителей, когда они обращаются к важным для функционирования учреждения темам, разрабатывают рекомендации и представляют их главному руководителю на «городском собрании» (общее родительское собрание);

4) конференция «Поиск» (Search Conference) связана с необходимостью активной адаптации дошкольного образования на основе поиска вариантов развития ее участников (педагогов и родителей) через достижение совместного видения решения конкретной задачи;

5) модель открытого пространства (Open Space) применяется, когда большой группе родителей необходимо ответить на много частных вопросов или найти решения проблем в рамках одной проблематики;

6) «стратегические изменения в реальном времени» (Real Time Strategic Change) позволяет решить реальную педагогическую проблему в ситуации «здесь и теперь», возникшей в группе детского сада на основе слаженного действия группы в условиях ограниченных ресурсов;

7) «поляризация мнений» (Polarization of opinion) используется, когда необходимо уменьшить негативное отношение родителей к теме, которая будет обсуждаться; а также определить пессимистичный и оптимистичный прогноз развития той или иной ситуации;

8) «динамическая фасилитация» (Dynamic Facilitation) применяется для решения проблем в условиях, когда родители сталкиваются со сложной ситуацией и нет однозначного решения для снятия напряженности или разрешения конфликта;

9) «саммит позитивных перемен» (Appreciative Inquiry Summit) применяется для проведения позитивных изменений в дошкольной образовательной организации, включающих различные вопросы: развитие лидерства, стратегическое планирование, изменение корпоративной культуры, прояснение видения картины будущего и общих ценностей совместной работы воспитателей с семьями воспитанников [3].

Необходимо отметить, что использование фасилитативных методов предъявляет особые требования к педагогу, ее реализующую. Педагог-фасилитатор, в отличие от наставника, тренера не является экспертом и не обучает, а предоставляет им специальные технологии групповой работы для принятия коллегиального решения, и, возможно, создания необходимого продукта. Педагог-фасилитатор должен владеть техниками и приемами фасилитации, например, таким, как проявления им педагогического такта, составляющими которого являются: простота общения, исключение фамильярности и соблюдение субординации, проявление доверия, поощрение к самостоятельности и творчеству, добрый юмор.

Важными характеристиками педагога-фасилитатора являются такие, как умение строить конструктивный диалог с родителями, поддерживать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, раскрывать потенциал всех участников образовательного процесса. Воспитатель, выступающий в роли фасилитатора, должен инициировать активность проявления совместной деятельности, поддерживать позитивную атмосферу, стимулировать принятие конструктивных решений. В качестве главных качеств фасилитатора можно назвать такие, как: способность открыто выражать собственные суждения и переживания в межличностном общении, толерантность, эмпатия, развитая рефлексия.

Важно понимать, что педагог-фасилитатор не должен быть заинтересован в итогах обсуждения проблемы; не должен представлять интересы ни одной из групп, предлагать свой взгляд на проблему, стереотип восприятия, свои схемы действия, поскольку он должен облегчать другим принятие решений, продумывать процедуры и формат мероприятий, которые дают возможность накопить и структурировать знания, выбрать курс действий, который поддерживался бы совместными и обоюдными решениями, а также обязательствами по отношению друг к другу. Фасилитатор также не участвует в обсуждениях, а только организует их, он наблюдает со стороны за происходящим и анализирует процесс, в целях повышения его эффективности, обеспечивает тем самым решения поставленной задачи; не дает ответов на вопросы, не предлагает решения проблем, а только предоставляет средства, с помощью которых родители сами находят решение обсуждаемых вопросов. Для достижения конструктивного общения фасилитатору необходимо четко придерживаться запланированного временного режима организуемых обсуждений, стимулировать всех участников группы, беспристрастно высушивать аргументы сторон и толерантно высказывать свою позицию, подводя итоги или оглашая принятые решения.

Педагог-фасилитатор должен придерживаться следующих правил фасилитативного взаимодействия с родителями: помогать родителям определять цели, стоящие, как перед всеми, так и каждым из них; исходить из того, что у каждого родителя есть мотивация к взаимодействию; выступать для них источником педагогического опыта; проявлять способность эмпатии, т. е. понимать, чувствовать внутреннее состояние, личность другого и принимать его; быть активным участником группового взаимодействия; открыто выражать свои чувства в группе; владеть стилем неформального общения с родителями; обладать положительной самооценкой, проявлять эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. Перечисленные качества помогут педагогу эффективно организовать процесс взаимодействия с родителями на фасилитативной основе.

Обобщая сказанное можно отметить, что фасилитативные методы позволяют эффективно организовать совместную деятельность родителей, освоить им умения включаться интерактивное общение, создать основу для проявления субъектной позиции родителей, обеспечить для них ситуацию доверия, открытости и успеха, а значит способствовать эффективному формированию педагогических компетенций по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста.

Литература

1. Галустова Л.В. Технологии фасилитации в контексте интерактивного обучающего взаимодействия // Сборник: «Диалогическая культура педагога». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Армавирский государственный педагогический университет. – 2019. – С. 56-61.
2. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений / А. В. Мартынова // Организационная психология. -2011. – Т. 1. – № 2. – С. 53-91.
3. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: Учеб. пособие. М.: Вита-Пресс, 2010. – 63 с.
4. Тупичкина Е.А., Галустова Л.В. Фасилитативный подход к взаимодействию детского сада и семьи // Научный журнал «Семья и личность: проблемы взаимодействия». – 2018. – № 12. – С. 110-117.
5. Шахматова, О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Профессиональное образование: Приложение: «Новые педагогические исследования». – 2006. № 3. – М. -120 с.

Елена Михайловна Корж

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

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

Аннотация. Статья раскрывает психологические основы сенсорного воспитания детей раннего возраста. Выделены и охарактеризованы ведущие психологические теории сенсорного воспитания детей. Определено их методологическое значение для практической деятельности в области сенсорного воспитания ребенка.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, психологические основы, дети раннего возраста, психологическая теория, психология образования.

В психолого-педагогической научной литературе термином «сенсорное развитие» (от лат. *sensus* – ощущение) обозначается развитие у индивида механизмов восприятия внешнего мира и представлений об объектах и явлениях, которые его окружают. В момент своего рождения ребенок уже обладает функционирующими инструментами восприятия – органами чувств, однако они еще не представляют собой цельной системы восприятия окружающего мира. Полноценное сенсорное развитие возможно лишь в результате сенсорного воспитания ребенка, при условии целенаправленного формирования стандартных понятий о форме, размере, цвете, взаимном расположении в пространстве и прочих характеристиках объектов и материалов, при условии совершенствования разных типов восприятия и обеспечения фундамента для умственного развития.

Именно процесс сенсорного воспитания обеспечивает нужные условия для становления психических функций, которые имеют важнейшее значение для способности ребенка к познавательной активности.

Сенсорное воспитание нацелено на совершенствование зрительного, слухового, обонятельного, тактильного, кинестетического и прочих видов восприятия.

Каждый возрастной период в процессе психофизиологического развития индивида отличается особой чувствительностью к определенному виду воздействия, и поэтому конкретные возрастные этапы можно назвать благоприятными для гармоничного становления психической и нервной системы ребенка, а также для его разностороннего воспитания.

На ранних возрастных этапах особенно важным является процесс расширения сенситивного опыта, в связи с чем в дошкольном возрасте большое значение имеет знакомство ребенка с разными характеристиками различных объектов, о чём свидетельствуют результаты исследований, которые проведены С.С. Даниловой [1], Н.И. Калаковым [2], О.В. Кобелевой [3], Е.М. Корж [4], Е.А. Плужниковой [5; 6], А.А. Терсаковой [7], А.Л. Третьяковым [8–10] и мн. др.

Проблема сенсорного развития всегда являлась одним из главных вопросов дошкольной педагогики, и такие известные специалисты в этой области, как О. Декроли, М. Монтессори, Я. Коменский, Е.И. Тихеева, Ф. Фребель и др. в свое время разработали различные дидактические системы, направленные на ознакомление дошкольников с разными свойствами предметов. Изучение данных комплексов дидактических игр с точки зрения отечественной дошкольной образовательной системы приводит к заключению о том, что, ввиду результатов последних психологических исследований, требуется формирование новых содержательных методов ознакомления детей с многочисленными предметными характеристиками.

Анализируя психолого-педагогические методики сенсорного развития дошкольников, необходимо выделить отдельных специалистов, которые оказали большое влияние на становление данной теории.

В первую очередь, это знаменитый исследователь Ф. Фребель, чей жизненный девиз «жить ради наших детей» продолжает оставаться главным принципом педагогики и мотивом для разработки новых подходов в воспитании. Будучи поклонником трудов Песталоцци и Яна Амоса Каменского, Фребель постарался дать своей теории надежное методическое обоснование:

1. Вселенная является единой и в то же время многообразной благодаря единой сути ее составных элементов.

2. В процессе познания окружающей действительности человек открывает для себя и приспособливает для своих целей различные признаки этого единства и многообразия.

3. Существуют внешние и внутренние движущие силы, влияющие на ход развития, которое определяется совокупным воздействием различных факторов.

Великий философ Р. Штейнер в 1919 г. основал международное культурно-просветительское движение – вальдорфскую педагогику, главное отличие которой состоит в автопроцессорности познания.

Согласно Штейнеру, познание должно быть основано на самосознании, а способности определяются как отдельные свойства:

- 1) мысленный контакт,
- 2) воля,
- 3) самоконтроль,
- 4) позитивное мышление,
- 5) беспристрастность,
- 6) внутренняя гармония.

Теория Штейнера позволила осмыслить взаимную обусловленность основных психических способностей: мышления, воли и эмоций. Основное понятие вальдорфской школы – это взаимосвязь психических свойств и физиологических механизмов, а также подход к индивиду как к целостной системе этих процессов. Согласно Штейнеру, развитие основано на подражании, основной целью воспитания является приведение детей к контакту с окружением для развития скрытых способностей, а главные принципы педагогики – это:

- 1) ритм дыхания и связанный с ним пульс;
- 2) авторитет – подражание;
- 3) свобода – не в смысле ассоциативности.

В вальдорфских дошкольных учреждениях ведется работа со всеми воспитанниками наравне, без деления их на талантливых и отстающих.

Следующий известный педагог – М. Монтессори, продвигавшая идеи гуманистического воспитания и отказа от авторитаризма. На предложенных ею принципах основана система сенсорного воспитания, которую разработал ее последователь Л.А. Венгер. Педагогические идеи Монтессори очень технологичны и хорошо продуманы, благодаря чему дети могут развиваться в индивидуальном темпе, соответствующем их собственным способностям. Благодаря самостоятельным занятиям с дидактическим материалом и благоприятным условиям развивающей предметной среды, в дошкольниках развиваются такие качества, как самостоятельность, независимость и адаптивность.

В педагогике М. Монтессори сенсорное развитие играет важную роль, поскольку, по мнению автора, чувственное воспитание должно начинаться с раннего детства и методически продолжаться параллельно с образованием для подготовки ребенка к адаптации во взрослой жизни. Педагогической задачей при этом является не передача знаний, а обогащение сенситивного опыта, обеспечивающего развитие сознания и познавательной деятельности, в то время как свобода действий и комфортная обстановка оказывают благотворное воздействие на развитие психики ребенка.

Всестороннее осмысление педагогических подходов, основанное на изучении философских идей и понимании сущности и механизмов теории Монтессори осуществимо лишь за счет разбора ее философских убеждений и понимания процесса развития индивида.

Научные работы М. Монтессори посвящены скорее не учебно-образовательной деятельности, а процессу воспитания и развития личности, причем целью воспитательной деятельности является помощь в психофизическом развитии. Иными словами, основной принцип воспитания – это содействие и направление развития, начиная с момента рождения.

Главный метод данного педагогического подхода заключается в самостоятельной работе ребенка в предметно-развивающей среде, с ограниченным внешним воздействием. Согласно Монтессори, сенсорное воспитание должно осуществляться методично с самого рождения, продолжаться в ходе обучения и подготовки к жизни в социуме.

Неоценимое значение сенсорного развития подчеркивали также отечественные специалисты Н.П. Сакулина и Е.И. Тихеева. На сегодняшний день широкое распространение получила система дошкольного воспитания, основанная на работах Л.А. Венгера – последователя идей М. Монтессори. Сенсорное развитие особенно ценно в качестве фундамента для интеллектуального развития и расширения кругозора ребенка.

Дети, которые обладают высокой сенсорной культурой, могут различать большое разнообразие красок, запахов, звуков и т. д. Сенсорные упражнения позволяют дошкольникам научиться отличать и классифицировать объекты по их величине, цвету, форме, тяжести, температуре, типу поверхности и пр.

Среди видных деятелей, участвовавших в создании современной системы дошкольного воспитания, следует выделить Е.И. Тихееву, ратовавшую за воспитание детей на основании позитивного опыта различных педагогических систем, сообразно стадии общественного развития и психофизиологических особенностей ребенка, и протестовавшей против преобладания одной педагогической методики.

Е.И. Тихеева в ходе разработки своей теории смогла творчески переосмыслить педагогические теории предшественников, предложив воспитание детей с сохранением гармоничного единства их врожденных способностей. Стимулом развития становится окружающая действительность, предметная среда, игровая и трудовая деятельность, а также подражание взрослым. Основная задача воспитателя заключается в изучении цельной личности ребенка.

Естественное психическое и интеллектуальное развитие детей раннего возраста должно основываться на постоянном расширении его опыта и представлений. По утверждению Тихеевой, свобода и ограничения тесно взаимосвязаны, и развитие индивида должно проходить при определенных ограничениях для возможности контроля своих минутных порывов и прихотей. Без ограничений не бывает истинной свободы: предоставляя свободу выбора в своих действиях, нужно систематически требовать от дошкольника завершения начатого дела, научить его подчиняться правилам и обуздывать свои импульсивные порывы на благо общественных интересов и в соответствии с логикой здравого смысла и устоявшимися представлениями о справедливости.

Еще один знаменитый психолог и педагог Л.А. Венгер утверждал, что целью сенсорного воспитания следует считать формирование у дошкольников должного уровня сенсорной культуры, сущность которой заключается в привитии общественных сенсорных культурных стандартов. Сенсорное воспитание, как мы уже упоминали, основывается на освоении дошкольниками базовых представлений о сенсорных стандартах – общепринятых обозначениях различных характеристик объектов. К примеру, цветовыми сенсорными эталонами следует считать основные семь цветов спектра, а также их оттенки, отличающиеся интенсивностью и насыщенностью. Сенсорными стандартами формы предметов являются геометрические фигуры, сенсорными эталонами размера – метрическая система, сенсорными эталонами звуков – звуковысотные характеристики и речевые фонемы и т. д.

Таким образом, многочисленные исследовательские работы, проведенные различными специалистами в области психологии и педагогики, и посвященные вопросам сенсорного развития, свидетельствуют о необходимости направленного воспитательного воздействия на дошкольников в данном направлении с самого раннего их возраста.

Литература

1. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 167-170.
2. 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.
3. 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.
4. Корж Е.М. Образ отдельных элементов социального мира в представлениях молодежи // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 1. С. 63-73.

5. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.
6. Плужникова Е.А. Теоретические основы проектирования методической работы в образовательных организациях // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения». Москва, 2020. С. 826-833.
7. 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.
8. Третьяков А.Л. Возможности видеоконференцсвязи для реализации идей открытого образования // Общественные науки в школе и жизни: методический навигатор: метод. сб. Санкт-Петербург, 2015. С. 271-276.
9. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как условие формирования социального здоровья обучающихся // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2016. Т. 7. № 5. С. 123-128.
10. Третьяков А.Л. Современный ребенок в дошкольном образовании Российской Федерации: особенности развития и интеграции в обществе знаний // Ребенок в образовании: тематич. сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. 2017 года. Москва, 2017. С. 103-106.

*Елена Михайловна Корж,
Анна Арсеновна Костенко,
Софья Геннадьевна Спевакова*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»
Кафедра социальной психологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В статье определено психологическое содержание и особенности сенсорной культуры детей раннего возраста. Раскрыты задачи сенсорного воспитания в аспекте современных достижений дошкольной психологической и педагогической наук. Охарактеризована сенсорная культура ребенка как психолого-педагогический феномен.

Ключевые слова: сенсорная культура, психологические основы, дети раннего возраста, психологическая теория, дошкольная психологическая и педагогическая науки.

Формирование сенсорной культуры детей в возрасте от 0 до 3 лет нацелено на регулирование естественного совершенствования функций органов чувств, стимулирование восприятия и чувственного восприятия различных характеристик объектов: размера, формы, взаимного расположения, аромата, звука и пр. Это призвано расширить возможности взаимодействия (манипулирования) с этими объектами и разнообразить характер их применения.

Главным условием грамотного воспитания детей раннего дошкольного возраста, согласно исследованиям таких ученых, как Ш.А. Абдуллаева, Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина и пр., следует считать обеспечение необходимого диапазона внешних воздействий, а также регулирование зрительных и слуховых характеристик в окружении малышей.

Реализация данного принципа требует должного оборудования помещений и обеспечения необходимого предметного окружения, регулярного взаимодействия со взрослыми и системной организации целенаправленных занятий.

Как показано в исследованиях С.С. Даниловой [1], Н.И. Калакова [3], О.В. Кобелевой [4], Е.М. Корж [5], Е.А. Плужниковой [6; 7], А.А. Терсаковой [8], А.Л. Третьякова [9; 10] и многих других исследователей, по достижении 2–3-летнего возраста сенсорное воспитание уже основывается на изучении детьми предметных действий, для которых требуется сопоставление предметов по типовым характеристикам – размеру, форме, пространственному расположению и т. д.

На этом этапе ознакомление с внешними свойствами объектов происходит благодаря самостоятельному сравнению их друг с другом, поскольку ребенок еще не в полной мере владеет системой сенсорных эталонов. Специальные исследовательские работы, проведенные в данной области, позволили определить наиболее эффективные способы обучения дошкольников корректным алгоритмам действий – начиная с практических попыток и заканчивая самостоятельными действиями, основанными на зрительном сравнении. Согласно исследованиям С.Л. Новоселовой, Л.Н. Павловой, Э.Г. Пилюгиной и пр., основным видом занятий по сенсорному воспитанию дошкольников в возрасте 2–3 лет служат специально разработанные упражнения с использованием дидактического материала и игрушек, строительных элементов и различных инструментов. К тому же, сенсорное восприятие присутствует во всех видах деятельности ребенка и напрямую воздействует на процесс их развития (коммуникативная, игровая, творческая и двигательная активность и т. д.).

Для ребенка в период раннего детства становление сенсорной культуры происходит в рамках специально организованного педагогического воздействия, стимулирующего сенсорное восприятие, которое служит базой для общего развития дошкольников. Сенсорное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста наиболее результативно на продуктивных занятиях – во время лепки, рисования, моделирования и т. д.

Кроме того, исследования показывают, что ориентированность дошкольников на определенные качества предмета определяется характером активности, в которую включен предмет, а не его свойствами. Также ориентировочно-исследовательская активность ребенка в ранний период его развития зависит от используемых методов исследования.

На сегодняшний день сенсорному развитию отводится важная роль в специализированной методической литературе, а для младших дошкольников разработаны отдельные программы сенсорного воспитания.

Изначально данная работа требует сбора сведений о сенсорном восприятии и формирование особой предметной среды, обеспечивающей развитие зрительных и слуховых представлений, а также специальные сенсорные упражнения с использованием дидактических материалов, специальных пособий (цветные картинки, кубики, вкладыши и пр.). В более позднем возрасте сенсорное воспитание осуществляется в рамках бытовой деятельности и творческих занятий – рисования, конструирования и т. д.

В современной дошкольной педагогике и психологии главными задачами сенсорного воспитания считаются:

- 1) обеспечение благоприятных условий для формирования богатого сенсорного опыта дошкольников и представлений об окружающей действительности;
- 2) развитие обобщенных методов изучения объектов, их характеристик, и взаимодействий для расширения сенсорного опыта;
- 3) грамотная корреляция полученного опыта и речевого развития;
- 4) составление плана развития представлений.

Как указывали О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др., осуществление сенсорного воспитания происходит параллельно с различными видами деятельности, характерными для всех дошкольников, независимо от их уровня развития [2].

Занятия по сенсорному воспитанию предполагают обучение младших дошкольников навыкам определения характеристик объектов, их сравнения, а также привитие сенсорных эталонов и организацию перцептивной деятельности.

В воспитательно-образовательные программы, рассчитанные на младших дошкольников, включаются занятия по формированию навыков различения, сопоставления, выделения и группировки объектов или их составных частей по различным признакам: цвету, размеру, форме, положению и т. д. [2]. Большое значение уделяется привитию навыков исследования, анализа и моделирования будущего результата – данные навыки нужны для ориентирования в действиях и обеспечения эффективности предметной деятельности.

Для организации творческо-изобразительной деятельности ребенка в возрасте до трех лет можно применять специальные дидактические упражнения, ориентированные на разнообразные свойства объектов, или зрительно-двигательные игры, направленные на координацию. Привитие дошкольникам навыков исследовательской работы включает в себя обучение:

- 1) восприятию изучаемого объекта как единого целого;
- 2) определению основных его элементов;
- 3) изучение его отдельных сенсорных характеристик (размера, цвета, формы и пр.);
- 4) и снова восприятие предмета как единого целого.

Для грамотного восприятия детьми формы предметов нужно проводить занятия по моделированию (ощупывание, обведение по контуру и пр.). Наилучшие результаты сенсорного воспитания наблюдаются при задействовании наибольшего числа доступных детям методик передачи сенсорного опыта и правильной постановке программных задач сенсорного развития, вне зависимости от степени речевого развития дошкольников. Комплекс занятий по сенсорному воспитанию включает в себя направленную работу по обучению различным способам получения сенсорного опыта.

Наиболее интересными для нас представляются дидактические и образовательные игры, разработанные Т.П. Бабиц и М.Б. Медведевой. Эта игровая система является четким детально разработанным алгоритмом работы, призванным сформировать у дошкольников базовые предметные представления, пространственную ориентировку, сенсорные эталоны, аналитическое мышление и пр. Например, развивать у детей представления о размере предметов предложено проводить путем: сравнения предметов между собой по величине и ранжирования (пирамидка, матрешки), словесного обозначения (где длинная / короткая / большая / маленькая вещь?), совершенствования глазомера и зрительной внимательности, локализации размера и т. д.

Г.В. Цикото рекомендовал организовать занятия по сенсорному развитию совместно с предметно-практической активностью, в то время как А.Р. Маллер – в ходе игровой и трудовой, а А.А. Еремина – в ходе творческо-изобразительной деятельности. Главные формы проводимых занятий – дидактическая игра и упражнение [2].

То есть мы наблюдаем единое развитие сенсорной культуры – направленное педагогическое воздействие, основанное на учебно-воспитательных мероприятиях, призванных помочь корректному сенсорному развитию и основанных на знании сенсорных инструментов.

Таким образом, как мы можем судить, в системе сенсорного воспитания главенствует традиционно сложившаяся позиция, берущая свое начало в народной педагогике и развитая в дальнейшем в теоретико-практических работах таких специалистов в области педагогики как М. Монтессори, Е.И. Тихеева, Ф. Фребель и др. Все это помогает детям ознакомиться с сенсорными характеристиками (цвет, аромат, величина, звук, вкус и пр.), хорошо ориентироваться в пространстве.

Также одной из важнейших задач сенсорного воспитания является обучение детей более точному определению различных качеств предметов и совершенствование чувствительности сенсорных органов ребенка – улучшение зрительной, тактильной, обонятельной, слуховой зрительной и др. восприимчивости. Параллельно ведется работа по речевому развитию дошкольников и обучению их правильным наименованиям признаков и свойств объектов: горячий – холодный – теплый, шероховатый – пушистый – мягкий – твердый, соленый – кислый – сладкий – горький, высокий – низкий, близкий – далекий и т. д.

На сегодняшний день в отечественной теории дошкольной педагогики и психологии традиционно сложившийся подход к сенсорному развитию дошкольников был расширен благодаря добавлению и уточнению следующих аспектов: ориентирование во времени, формирование музыкального и речевого слуха. Представления детей о времени складываются из усвоения понятий о сезонах и временах года, о месяцах, неделях и времени суток, а также из понимания того, что движение времени непрерывно, необратимо вспять и не подчиняется нашему воздействию.

Литература

1. Данилова С.С., Корж Е.М. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 167-170.
2. Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС: матер. обл. заоч. науч.-практ. конф. педагогов дошкольных образовательных организаций, 18 апреля 2014 г. Мурманск, 2014. 380 с.
3. 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.
4. 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.
5. Корж Е.М. Образ отдельных элементов социального мира в представлениях молодежи // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 1. С. 63-73.
6. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.
7. Плужникова Е.А. Теоретические основы проектирования методической работы в образовательных организациях // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения». Москва, 2020. С. 826-833.
8. 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.
9. Третьяков А.Л. Возможности видеоконференцсвязи для реализации идей открытого образования // Общественные науки в школе и жизни: методический навигатор: метод. сб. Санкт-Петербург, 2015. С. 271-276.
10. Третьяков А.Л. Правовое просвещение как условие формирования социального здоровья обучающихся // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2016. Т. 7. № 5. С. 123-128.

Елена Евгеньевна Кривенко

РАННЕЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 29 города Армавира*

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем по привлечению внимания родителей к приобщению старших дошкольников к иностранному языку и культуре. С учетом возрастных особенностей автор предлагает краткое описание успешного опыта, дает рекомендации по преодолению языкового барьера у детей, по структурированию, содержанию и использованию развивающих, обучающих игр и методик проведения занятий.

Ключевые слова: раннее обучение, иностранный язык, родители, иноязычная культура, комплекс развивающих и обучающих игр, работа с рабочей тетрадью.

Раннее обучение детей иностранному языку является предметом заинтересованного разговора с родителями. Они считают, что чем позже ребенок начинает изучать иностранный язык, тем сложнее проходит дальнейший процесс обучения, поэтому стараются интенсифицировать данный процесс. Тем более практика свидетельствует о том, что возрастной порог обучения иностранному языку за последнее время становится все более ранним, поэтому проблема раннего обучения детей иностранному языку является предметом продолжающихся дискуссий педагогов и родителей.

Анализ научных позиций Е.И. Негневицкой, З.Я. Футермана, И.Л. Шолпо и педагогического опыта работы с родителями и детьми дошкольного возраста, позволяет сделать вывод о том, что знакомство с иностранным языком лучше начинать с пятилетнего возраста. В этот возрастной период система родного языка уже достаточно хорошо усвоена дошкольником и обеспечена сензитивность к усвоению нового языка. Сензитивность данного возраста к освоению иностранного языка обусловлена рядом возрастных психофизиологических особенностей. Кроме того, ребенок уже владеет достаточным лексическим запасом и запасом речевых моделей на родном языке [1; 3; 4; 6].

Что же касается более раннего возрастного порога, то для детей четырех лет характерны спонтанные реакции, высокая эмоциональность, внимание, постоянно переключающееся с одного предмета на другой, они недостаточно хорошо владеют родным языком. Родителям, стремящихся инициировать открытие в детском саду групп «погружения в иностранный язык», мы объясняем, что обучение четырехлетних детей иностранному языку возможно, если основной целью занятий будет являться приобщение к иноязычной культуре, посредством иностранных песен, стихов и сказок, но данный способ может оказаться малопродуктивным.

Обучение иностранному языку трехлетних детей может и не принести никакого результата. В этом возрасте словарный запас ребенка очень мал, он лишь начинает овладевать грамматически оформленной речью на родном языке, диалогическая речь только зарождается. Также не стоит забывать о «кризисе трех лет», что негативно сказывается на обучении ребенка иноязычной культуре. Поэтому с родителями трехлеток ведется разговор о том, что следует сначала сформировать предпосылки к такому обучению.

Тем не менее мы поддерживаем интерес и инициативу родителей воспитанников, которые стремятся приобщить старших дошкольников к иностранному языку и культуре. Стараемся грамотно с методической точки зрения организовать данный процесс в детском саду.

Методика педагогической работы определяется **целями и задачами**, которые ставит перед собой педагог. С точки зрения И.Л. Шолпо, главными целями в обучении дошкольников иностранному языку являются:

- формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке; умения пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения мыслей и чувств в реально возникающих ситуациях общения;
- создание положительной установки на дальнейшее изучение иностранных языков; пробуждение интереса к жизни и культуре других стран;
- воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову;
- развитие лингвистических способностей учащихся с учетом возрастных особенностей их структуры у старших дошкольников;
- децентрация личности, то есть возможность посмотреть на мир с разных позиций [6].

Следующий, весьма немаловажный аспект, на который необходимо обратить внимание – это наполняемость группы. В решении данного вопроса существуют разные мнения. Так, например, З.Я. Футерман, описывая условия организации занятий иностранным языком в условиях детского сада, настаивает на работе с целой группой (25–30 человек). Автор мотивирует это тем, что дети должны привыкнуть друг к другу, а так же большей эффективностью массовых игр в процессе обучения. Педагогом был проведен эксперимент, который не показал увеличения эффективности занятий в условиях деления на две подгруппы. Однако И.Л. Шолпо подвергает сомнению эти выводы и пишет, что, возможно, в условиях детского сада привычка детей друг к другу действительно столь сильна, что оказывается решающим фактором, однако если речь идет о других структурах, где в группы соединяются незнакомые дети, то занятия с группой в 25 человек оказываются малоэффективными, и даже 15 человек в группе – серьезное испытание для педагога [4]. И.Л. Шолпо рекомендует формировать группы не менее чем из пяти и не более чем из десяти человек, объясняя это тем, что общая беседа (как установлено психологами), организованная совместная деятельность возможны в группе, состоящей не более чем из 8 человек. Но, учитывая то, что зимой дети часто болеют и пропускают занятия, можно набирать в группу до 10 человек [6].

Следующим спорным вопросом является продолжительность и частота занятий. З.Я. Футерман утверждает, что занятия для пятилеток не должны длиться более двадцати минут, а для детей шести лет – двадцати пяти. Это утверждение также основывается на результатах эксперимента, однако, И.Л. Шолпо считает, что его результаты связаны с предыдущим условием: при наполняемости группы в 25–30 человек ни преподаватель, ни дети не в состоянии заниматься дольше. Опыт работы Е.И. Негневицкой в группах от 5 до 15 человек и опыт И.Л. Шолпо в группах 7–10 человек показывают, что при таком количестве детей продолжительность занятия от тридцати пяти до сорока пяти минут (в зависимости от возраста) не утомляет детей, и у них сохраняется то нежелание уходить, завершать занятие, которое, как совершенно справедливо считает З.Я. Футерман, необходимо для эффективного обучения. Анализ собственного опыта работы позволяет сделать вывод о том, что длительность занятия иностранного языка может варьироваться от 20 до 30 минут в зависимости от возраста детей и их настроения. При определении длительности занятий с детьми дошкольного возраста можно воспользоваться рекомендациями Г. Домана: «Всегда останавливайтесь прежде, чем... ребенок сам этого захочет... Если вы всегда будете останавливаться раньше, чем этого захочет... ребенок, то он сам будет упрашивать вас начать занятия, и вы не только не разрушите, но даже усилите его врожденную тягу к знаниям». Важно лишь каждые пять минут менять вид деятельности, переходить от подвижной игры к разговору за круглым столом; затем – к танцу, зарядке; после этого к пению песенки и т. д. Обычная частота занятий, как правомерно считает И.Л. Шолпо – два–три раза в неделю [3; 4; 6].

Формы организации занятий могут быть разнообразными:

- ежедневные 15–25 минутные занятия, сопровождаемые речью на иностранном языке во время режимных моментов;
- занятия два раза в неделю, 20–30 минут с перерывами для подвижных игр на иностранном языке и временем для лепки, рисования и изготовления поделок, тематически связанных с уроком;

- специальные занятия – уроки-сказки и просмотр видеотрегментов – как дополнение к основным занятиям;
- встречи с носителями языка;
- утренники и праздники, на которых дети могут показать свои достижения – инсценировать сказку, продекламировать стихотворение;
- занятия-беседы;
- занятия иностранным языком на природе.

На этапе организации занятий важным вопросом в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста является выбор методики. Наиболее удачные методики опираются на принцип поэтапности становления и развития речевого действия, когда более простое предшествует более сложному. На всех уровнях подачи материала осуществляется принцип коммуникативности, то есть все служит достижению определенного результата в общении. Самостоятельному употреблению речевых единиц должно предшествовать их понимание на слух, что соответствует психолингвистическим закономерностям усвоения речи. Но выбирая методику изучения английского, необходимо обратить внимание, на возраст, на который она рассчитана. Остановимся кратко на характеристике наиболее известных методик, используемых в раннем обучении иностранному языку:

Игровая методика нравится и детям, и преподавателям, она интересна и эффективна. Ее суть очень простая: педагог проводит игры, во время которых дети совершенствуют знания языка. Данная методика адаптируется для любого возраста, с её помощью можно развивать как устную речь, так и знания грамматики, орфографии и т. д.

Проектная методика подходит детям от 4–5 лет. Педагог выбирает тему и посвящает ей серию занятий. Он предлагает разные виды деятельности, с помощью которых ребята узнают что-то интересное по теме проекта, даёт задания для самостоятельной работы (или с родителями, зависит от возраста). На завершающее занятие дети приносят творческие, масштабные для их возраста работы на заданную тему.

Методика Зайцева подходит детям от трёх лет. Недавно она была адаптирована для изучения английского языка – на знаменитых кубиках Зайцева теперь можно увидеть английские буквы.

Методика Глена Домана рассчитана на зрительную память ребёнка, на то, что картинки и написанные на них слова запомнятся и упростят обучение чтению и письму в будущем. Эти карточки можно изготовить самостоятельно: Глен Доман дал чёткие рекомендации в своих книгах. Использовать карточки можно вплоть до среднего школьного возраста.

Смешанная методика – в ней вы по собственному усмотрению комбинируете другие методики, играете с ребёнком в игры, разучиваете песни, разрабатываете проекты и т. д. Главное достоинство методики – разнообразие. Вам будет проще заинтересовать ребенка, он никогда не будет знать наперёд, чем вы будете заниматься сегодня.

И как показывает практика, использование смешанной методики является наиболее продуктивным способом обучения иностранному языку дошкольников.

Теперь рассмотрим средства обучения в рамках смешанной методики. Ведущим является **комплекс развивающих и обучающих игр**. Для их разработки или адаптации существующих можно использовать классификацию И.Л. Шолпо, в которой выделяются ситуативные, соревновательные, ритмо-музыкальные и художественные игры, которые делятся на репродуктивные и импровизационные игры [6].

Примером репродуктивной игры может служить *игра "Little Mouse"*, в которой дети знакомятся с названиями различных действий на английском языке. Игра рекомендуется для повторения темы «Мы играем и поем». Детям раздаются маски, после чего «волшебник» превращает их в мышек. Дальше детям предлагается послушать стихотворение, в которое включены реченные уже действия, и малыши во время проговаривания слов выполняют их.

Little mouse, little mouse, sleep, sleep, sleep.

Little mouse, little mouse, wake, wake, wake.

Little mouse, little mouse, eat, eat, eat.

Little mouse, little mouse, dance, dance, dance.

Когда дети уже достаточно хорошо усвоили слова, обозначающие действия, то они сами могут придумывать их и включать в игру, например: run, stop, play, clap, nod и т. д.

Особый интерес у детей вызывают *импровизационные игры*. В качестве примера может служить пальчиковая игра, в которой детям предлагается выбрать любого «героя-животного» и одеть себе на пальчик: игра "Let's get acquainted":

– У медвежонка (или другого героя) сегодня день рождения, и он пригласил много друзей-зверей из Англии, но они не знают друг друга, поэтому, чтобы им было весело праздновать день рождения им надо познакомиться поближе.

Michel, tell us about you. После этого ребенок рассказывает о себе все, что ему хочется, используя известные ему речевые обороты.

Дети очень любят *играть в мяч*, поэтому, используя данный интерес, можно эффективно закреплять знание лексики, как на иностранном, так и на родном языке. Например, игра «Забей гол» может быть успешно применена при повторении изученной темы («Животные», «На улице», «Игрушки» и т. д.). Ведущий предлагает образовать две команды и вспомнить как можно больше слов по предложенной теме. Первый игрок одной команды бросает мяч первому игроку другой команды и называет ему слово (на иностранном или родном языке), игрок ловит мяч и называет перевод, после чего загадывает свое слово и т. д. Если кто-то не может назвать перевод, то загадывающей слово команде присуждается очко, т. е. она «забила гол».

В качестве базы для закрепления лексических тем можно использовать *игру "Memory"* с той лишь разницей, что дети не просто ищут две одинаковые картинки, а еще и называют те изображения, которые открыли. При помощи этой игры идет закрепление лексики, так как одно и то же изображение может открываться несколько раз, и дети при повторе лучше запоминают слова, при этом у детей развивается слухоречевая память.

Для совершенствования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков могут быть использованы *ритмо-музыкальные игры: игры-хороводы, песни и танцы с выбором партнеров*. Детям очень нравится исполнять современные песни на иностранном языке, поэтому они с удовольствием разучивают предлагаемые им песни. При этом нельзя забывать, что слова песни должны быть не трудными для разучивания и должны содержать только нормативную лексику, например, такие песни, как "Go Down, Moses" (Lois Armstrong), "Merry Christmas Everyone" (Shaken Steavens), "Sealed With A Kiss" (Jason Donovan) и т. д.

Дополняют подобные занятия *игра в сказку о язычке "Mr. Tongue"*, который выполняет определенные действия и произносит звуки. Данный прием может быть использован в качестве фонетической зарядки в начале занятия. Дети с удовольствием «играют» со своими язычками, при этом они учатся правильно произносить звуки, например:

Mr. Tongue проснулся и потянулся (язычок вытягиваем из ротика). Он вспомнил, что давно не выбивал пыль из своего коврика и решил это сделать сейчас, оказалось очень много пыли [b b b...], теперь пыли уже поменьше [p p p...]. Он увидел лягушку и решил ее подразнить [w w w...]. Потом в траве он заметил ползущего ужа [θθθ...]. Вдруг к Mr. Tongue подлетела пчелка [σσσ...] и ужалила язычок, он сказал [ai ai] и побежал домой. Дома он лег спать. Не будем ему мешать [fff].

Для закрепления языкового материала используем *соревновательные игры*. Сюда можно отнести большое количество разнообразных лексических игр. Например, игра «Кто больше?» может быть использована при изучении иностранного алфавита, в ходе которой дети могут повторять уже изученный языковой материал на нужную букву или знакомиться с новыми словами, объединенными одинаковой первой буквой. Ведущий просит вспомнить

как можно больше слов на предлагаемую букву, побеждает та, команда, которая последняя назовет слово.

Для более продуктивного и успешного обучения иностранному языку педагогу необходимо вести **работу с родителями**. Им надо постараться объяснить, что если ребенок начал учить иностранный язык в дошкольном возрасте, то нужно понимать, что каждый ребенок будет двигаться в этом нелегком процессе в своем темпе. У родителей часто возникает один и тот же вопрос: «Он уже два месяца ходит на занятия, а дома ни слова сказать не может!» Поэтому педагогу необходимо объяснить родителям, что «норма молчания» – три–четыре месяца, а дома может заговорить еще позже, так как отсутствует та самая «языковая среда». После запоминания ребенком первого стихотворения или песни на иностранном языке возрастает роль родительской помощи. Необходимо как можно чаще просить малыша рассказывать выученное стихотворение и демонстрировать его способности бабушкам и знакомым, под бурные, несмолкающие аплодисменты, переходящие в овации. Кроме того, положительный результат даст и прослушивание под контролем родителей аудиоматериала дома. Все современные учебные пособия имеют в качестве приложения CD или DVD, на которых записано идеальное произношение. Задача родителей – включать ребенку запись и внимательно слушать, правильно ли он повторяет звуки и слова. На следующем этапе используется рабочая тетрадь, а иногда и прописи, и здесь без помощи родителей просто не обойтись.

Нами на практике была апробирована методика обучения английскому языку И.А. Мурзиновой, которая предполагает работу с рабочей тетрадью. Все дети заводили тетрадку для домашних заданий. На тех занятиях, где вводилась новая лексика, собирались тетради и вписывались новые слова с транскрипцией и переводом. Дома детям необходимо было приклеить или нарисовать на каждое подписанное слово соответствующую картинку. Такой вид работы дети выполняют с родителями, поэтому воспитательное значение подобной работы трудно переоценить. Известно, что совместная работа с родителями – счастье для детей. Разумеется, помимо воспитательной функции, работа в тетрадях помогает закрепить пройденный материал, ведь она будет с ребенком и после занятия. В процессе подбора и приклеивания картинки ребенок вновь произносит новые слова и с невероятным воодушевлением пытается сам «научить» родителей иностранному языку [1].

И в заключение хотелось бы обратить внимание на то, что необходимо очень взвешенно подходить к вопросу раннего обучения иностранному языку. Дошкольное детство проходит очень быстро. Это поистине драгоценное время, когда маленький человечек интересуется всем и готов впитать всё, что видит, всё, что предлагается взрослыми. И тут уже от мудрости взрослого, от его знаний, от его умения выстроить приоритеты зависит очень многое.

Литература

1. Английский язык в детском саду. Уроки английского языка И.А. Мурзиновой для детей дошкольного возраста, <http://www.englishhobby.ru>.
2. Кириллова, Ю.В. Английский для дошкольников. – Ростов н/Д: Феникс, 2013.
3. Обучение иностранному языку дошкольников / обзор теоретических позиций // Иностранные языки в школе. – 1990. -№ 1. С. 38-42. www.englishhobby.ru.
4. Футерман, З.Я. Иностранный язык в детском саду. – Киев, 1984.
5. Щебедина, В.В. Обучение детей английской разговорной речи в детском саду // Иностранные языки в школе. – 1997. -№ 2. – С. 55-58.
6. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности "Преподаватель иностранного языка в детском саду". – СПб.: Специальная литература, 1999.

*Тимур Николаевич Мельников,
Елена Артемовна Плужникова*

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ

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

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

Аннотация. В статье поднята проблема формирования нравственных чувств и представлений дошкольников как проявлений нравственной воспитанности формируемой личности. Охарактеризовано воспитательное пространство семьи как благоприятный фактор нравственного воспитания ребенка. Определены показатели педагогической культуры родителей как ведущих воспитателей дошкольника.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, педагогическая роль, педагогическая значимость, семья.

Направленность на самоценность семьи является неотъемлемой частью духовно-нравственного развития и воспитания личности дошкольников. Семья – самый важный социальный институт, который первый встречает ребенка в жизни и членом которого он становится. Семья занимает лидирующее место в развитии ребёнка, играет важнейшую роль в формировании его взглядов на жизнь, образа мыслей, моральных ценностей.

В семье воспитание детей необходимо основывать на любви, понимании, согласии, единодушии, использовать багаж знаний и традиций предыдущих поколений, рассказы из детства родных и близких. И какой бы стороны развития ребёнка мы не коснулись, всегда окажется, что главенствующая роль в формировании его личности в разные периоды жизни принадлежит семье. Поэтому задача сохранения семейных ценностей, восстановления семейных традиций является значительной и определяется той важной ролью, которая в образовании и развитии социально-нравственной культуры ребёнка возложена на семью и семейные традиции.

Семья – это сложная система взаимоотношений между родителями, детьми, другими родственниками. То, как малыш воспринимает окружающий мир, напрямую зависит от поведения взрослых, окружающих его.

В результате поведения взрослых у ребенка возникает доверие или недоверие к миру, который представляется ему привлекательным и доброжелательным или угрожающим и отталкивающим.

В нормативных документах, регулирующих организацию образовательного процесса, впервые появляются такие понятия, как «ориентация на принятие ценностей семьи, нравственных устоев семьи, ответственности перед семьей». Моральное здоровье нашего общества зависит от того, насколько добродетельными, духовными, патриотичными гражданами вырастут наши дети.

Опыт, полученный ребенком в семье, проходит с ним через всю его жизнь, что подтверждено результатами исследований Т.Н. Мельникова [1; 5; 6], Е.А. Плужниковой [2–4] и мн. др.

Работа в этом направлении развивает у детей представление о настоящей семье, о долге перед близкими, перед Родиной, воспитывает правильное отношение к семейным ценностям,

знакомит со средствами выражения любви, заботы, уважения, благодарности, углубляет знания о родственных связях, родословной. На всём этом и стоит крепкая благополучная семья.

В связи с тем, что существуют семьи с разными воспитательными возможностями, в педагогике введено понятие «воспитательный потенциал семьи», смысл которого раскрывается в содержании его основных компонентов.

Потенциал (от лат. *potentia* – сила, возможность) представляет собой совокупность средств, возможностей, условий и т. п., необходимых для решения определенных задач, достижения поставленных целей.

Понятие «воспитательный потенциал семьи» возникло в научной литературе достаточно недавно и не имеет однозначного прочтения. Ученые предполагают в нём множество параметров, отражающих разнообразные условия и обстоятельства жизни семьи, которые определяют ее воспитательные возможности и могут в большей или меньшей степени обеспечить гармоничное развитие подрастающей личности.

Внутрисемейные связи выступают в форме человеческих отношений, проявляющихся в процессе откровенного общения. Межличностное общение является одним из социально-психологических методов развития личности. Состояние внутрисемейных отношений определяет возможность функционирования и эффективность всех компонентов воспитательного потенциала семьи.

Показателями педагогической культуры родителей являются:

- 1) умение выявлять и объективно оценивать положительные и отрицательные черты детей;
- 2) учитывать возрастные особенности детей (в зависимости от возраста, применять верный тон в отношениях с ними);
- 3) постоянное педагогическое самообразование;
- 4) регулярное посещение мероприятий для родителей в ДОО;
- 5) интерес к опыту воспитания детей в других семьях и желание применять положительные примеры в своей семье;
- 6) обязательное соблюдение единых требований к детям.

В процессе формирования педагогической культуры родителей необходимо:

Во-первых, помнить о необходимости педагогической поддержки родителей. Значительное количество молодых родителей не могут получить требующуюся помощь от близких или из интернет-источников и поэтому испытывают растерянность в вопросах воспитания.

Во-вторых, помнить, что в педагогически образованных родителях нуждаются в равной мере общество, педагоги и сами дети.

В-третьих, существует определенная зависимость между возможностями домашнего воспитания и социальными проблемами общества. Чем лучше подготовлен родитель к вероятным педагогическим ситуациям, чем лучше он понимает особенности своего ребенка, тем большим потенциалом располагает для решения возможных затруднений.

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитательный потенциал семьи определяется тремя компонентами:

- психологической коммуникабельностью;
- нравственной целостностью семейных отношений;
- педагогической культурой родителей.

При наличии в семье всех этих составляющих можно ожидать высокого воспитательного потенциала конкретно взятой семьи.

Критериями оценки воспитательного потенциала семьи являются:

- способность семьи удовлетворить социально-психологические потребности личности;
- степень педагогической культуры родителей;

- форма взаимоотношений в семье;
- желание семьи в случае критических ситуаций использовать помощь разнообразных социальных институтов.

Воспитательный потенциал семьи можно рассматривать как обусловленную общественными отношениями и социальной средой степень развития ее возможностей в формировании личности, реализующихся через все стороны ее деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную.

Изучение этой проблемы позволяет считать, что при влиянии социально-политических, экономических, демографических, психологических и других факторов происходит снижение воспитательного потенциала массовой российской семьи. Это вызвано:

- ухудшением материального положения семей с детьми;
- сокращением времени общения и совместных дел родителей и детей (в 30 % семей с детьми матери вынуждены работать или подрабатывать);
- ростом отсутствия понимания между родителями и детьми вследствие сверхзанятости родителей, умножения несоответствий между приоритетами старшего и младшего поколений, отсутствия доверительной микроклимата в семье;
- сокращением социальной инфраструктуры детства и резким снижением уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития;
- усилением отрицательного влияния на детей средств массовой информации и рекламы.

Воспитательный потенциал семьи многие педагоги определяют как комплекс условий и средств, влияющих на педагогические возможности семьи. Данный комплекс суммирует финансовые и бытовые возможности, численность и структуру семьи, зрелость и направление взаимоотношений между членами семьи. Воспитательный потенциал зависит от багажа знаний и жизненного опыта родителей, их нравственно-психологического устройства, общего уровня культуры. Огромное значение имеет личный пример поведения родителей, особенности общения с близкими, семейные ценности, а также степень педагогической культуры взрослых (особенно, матери и отца), общая заинтересованность в воспитательном процессе, сотрудничество семьи с образовательным учреждением и общественными организациями.

Способы воспитания, используемые в детском саду и семье, принципиальным образом разнятся по содержанию и по сути воздействия на психологическую сущность ребенка.

В семье максимально смягчена доля сознательного воздействия на ребенка, свойственная детскому саду, в то же время обнаруживается больше раскованности и внимания к конкретному ребенку, проживающему свою жизнь и имеющему свои потребности, свой взгляд на вещи.

Понятно, что большинство современных семей не обладает достаточными научными познаниями в воспитательных вопросах, как в дошкольном учреждении, они, в основном, основываются на бытовых принципах о воспитании ребенка, способах и приемах влияния на него.

В семьях, где родители серьезно подходят к воспитанию детей, их будущему, приемы воспитания подвергаются обсуждению, рассмотрению, исследованию, что делает выбранную систему воспитания наиболее действенной, упорядоченной и подходящей для конкретной семьи.

По-иному обстоит дело в семьях, где взрослые не задумываются о судьбе ребенка, относятся недостаточно серьезно к созданию условий для его нормального развития. Пренебрежение интересами ребенка, предоставление ему неограниченной свободы, невнимание к насущным потребностям ребенка – это также характерные черты системы домашнего воспитания, но системы

непродуманной, неорганизованной и даже жестокой по отношению к ребенку, для полноценного развития которого важны любовь, внимание, забота, соответствующая помощь взрослых, прежде всего, родных ему людей.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в сравнении с семейным воспитанием, общественное воспитание отличается большей, целенаправленностью, плановостью и, конечно же, научной основательностью. Однако это не обеспечивает преимущество общественного воспитания в становлении растущей личности, особенно в первые годы его жизни. Наука и опыт самой жизни убеждают нас в решающей роли семьи в формировании мировоззрения ребенка. А причина этого таится в существенном различии подхода к воспитанию детей в семье и учреждениях общественного образования.

Условия семейного воспитания в значительной степени определяют развитие и жизненный путь ребенка. Эффективность подготовки ребенка к жизни зависит от осознания родителями смысла воспитательно-образовательной деятельности. Родители – самые первые и главные воспитатели ребенка. Для того чтобы перевести опыт жизни человечества в жизненный опыт ребенка, современному родителю важно обладать психолого-педагогической, социально-педагогической, рефлексивной культурой. И огромная роль в формировании педагогической культуры родителей принадлежит образовательному учреждению.

Таким образом, можно сделать вывод, что духовно-нравственное воспитание не совершится без участия в этом родителей дошкольников, их семьи. Поэтому воспитатели должны вести активную работу с родителями, сотрудничая с ними. Нарастание степени психолого-педагогической осведомленности родителей в деле воспитания и формирования основ культуры детей представляется существенной тенденцией педагогического взаимодействия образовательной организации с семьей.

Литература

1. 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.
2. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.
3. 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.
4. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.
5. 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. T. 40. № 26. P. 18.
6. 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 // Media Education. 2019. T. 59. № 4. Pp. 470-481.

*Анна Сергеевна Москвина,
Константин Викторович Шкуропий*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ
И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

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

Кафедра дошкольного образования

Кафедра начального образования

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. Статья раскрывает арсенал педагогических методов и средств воспитания эстетических чувств у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Охарактеризованы психолого-педагогические основы работы педагога дошкольного образования с детьми в аспекте рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: эстетические чувства, дети дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста, педагогические методы, педагогические средства.

Метод обучения – это определение, которое обозначает систему тесно связанных способов занятия педагога и детей. Они направлены на решение дидактических задач.

Увлекательные методические приемы порождают у дошкольников и младших школьников желание танцевать.

Метод показа. Показывая танцевальное движение, педагог дает возможность увидеть художественное воплощение образа. Показ должен быть безукоризненным. В начале обучения специалист может выступать вместе с детьми. Он привлекает детей и вызывает желание танцевать.

Музыкальное сопровождение считается методическим приемом. Нельзя ожидать, что дети сами научатся чувствовать музыку. Объяснения педагога должны помочь приобрести дошкольникам и младшим школьникам навыки координировать движения под музыкой. Иначе говоря, корректно подобранное музыкальное сопровождение несет в себе положительные эмоции, которые проявляются в танце в последующем обучении.

Демонстрация действий, их последовательность исполнения применяется в музыкальных или в хореографических залах дошкольного учреждения. Эти приемы открывают перед детьми задачу предстоящей деятельности, направляют их мышление, внимание и память.

Вербальный метод. Устные объяснения должны быть точными, лаконичными, образными и конкретными. Необходимо также обратить внимание на интонацию. Рассказ педагога является наиболее важным вербальным методом, который позволяет представить учебный материал в доступной для детей форме. Это относится к наиболее эмоциональным методам преподавания. Его используют, когда дети имеют некоторый опыт и знания предметов и явлений. Беседа – это главный словесный метод преподавания, который подразумевает, что все участники могут выразить свое мнение.

Этический диалог направлен на воспитание нравственности, моральных представлений, оценок.

Метод импровизации. Сюда можно отнести креативную гимнастику. Когда обучение танцам приводит детей к расслабленным и свободным движениям, такому как «подсказывает» музыка. Дети самостоятельно находят нужные движения. Нельзя навязывать образцы выполнения. Необходимо обратить внимание, чтобы движения детей соответствовали темпу предложенной музыки.

Метод наглядной визуализации заключается в рассказе педагога о танцах, их разнообразии, истории; наглядного материала: презентаций, фото, слайдов и видеоматериалов.

Игровой метод – это использование педагогом игротанца, игропластики, игрогимнастики, игротанца. Игры-путешествия, музыкально-творческие игры, специальные задания – всё это относится к нетрадиционным видам упражнений. Суть данного метода состоит в том, что воспитатель подбирает средства для эстетического развития детей. Они не только украшают танец, но и положительно влияют на эмоции исполнителя. Игрушка отвлекает внимание ребенка от технической стороны, игры-превращения способствуют выразительному исполнению, развивают фантазию, воображение и мимику лица дошкольников.

Концентрический метод состоит в том, чтобы педагог закрепил пройденный материал после усвоения нового. Необходимо давать детям и усложненные варианты изученного материала.

Педагогическое мастерство педагога заключается в умении использовать, по возможности и необходимости, все методы и методики преподавания танца. Детский танец в руках опытного и креативного педагога станет отличным образовательным рычагом, оказывающее воздействие на детей.

Основными методами работы по эстетическому воспитанию являются: занятия; концерты, праздники, тематические вечера; конкурсы; творческие домашние задания.

Совместная деятельность ребенка, педагога и семьи, по развитию креативных и творческих способностей ценить и создавать художественную культуру. Если учитываются индивидуальные особенности, интересы ребенка, уровень его общего развития, всё это способствует успешному формированию эстетического воспитания дошкольников.

Каждый ребенок воспринимает эстетику жизненных явлений индивидуально. Оно основано на эмоциональном отклике о прекрасном. Ребенок всегда реагирует на красивую природу, искусство, предметный мир, на добрые чувства людей. Большое значение в то же время имеют личный опыт ребенка, его мотивы, переживания и стремления.

Методы воспитания эстетики разнообразны. Зависят от условий: качества и объема информации, формы деятельности, организации, а также возраста ребенка. Одним из главных условий является уровень знаний, профессионализм преподавателя. Ребенок получает эстетическую информацию из общественной среды, естественных явлений, произведения искусства.

Как отмечают в своих исследованиях Т.Н. Мельников [1], А.С. Москвина [2], Е.А. Плужникова [3–5] и др., сочетание методов зависит от формы организованной деятельности. На занятиях по эстетике педагог называет инструкции, предлагает дошкольникам и младшим школьникам найти методы исполнения и т. д.

Например, изучение танцев потребует предшествующего исполнения педагогом или заранее подготовленным ребенком; разговоры о содержании и настроении, использование наглядных пособий (при необходимости), многократное исполнение детьми текста и т. д.

Сущность методов воспитания эстетики зависит от возраста детей. Необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников.

Таким образом, применение методов наблюдений, независимых действий, планирование деятельности и реализация планов. В зависимости от возраста, уровня готовности, роста индивидуальных потребностей и устремлений детей методы становятся все более сложными.

Педагогика предлагает ряд результативных методов. Они способствуют воспитанию у детей эстетики, суждений, отношений, оценок, действий:

- метод убеждения (направлен на первоначальное проявление эстетического вкуса);
- метод проблемных ситуаций (побуждают детей как к творческим, так и к практическим действиям);
- метод приучения (игры, упражнения для изменения окружающей среды и привития навыков культурного поведения);
- метод эмпатических побуждений, эмоциональной отзывчивости к отношению.

Данный метод, как и метод визуального общения, сопровождается комментарием педагога, который побуждает ребенка к мыслительной деятельности. Важно умело подобрать самые яркие и самые впечатляющие произведения искусства, создать соответствующую ситуацию и дух. Педагог должен хорошо освоить материал, который предлагает детям. Он должен быть емким, точным и выразительным.

Таким образом, ребенок учится думать, искать, находить решение, т. е. вести поисковую деятельность.

В работе с дошкольниками используются различные методические приемы. Если педагог предлагает игровые ситуации, если материал представлен в интересной форме, то усвоение различных видов деятельности будет более успешным.

Некоторые методы противоречат друг другу, но они взаимосвязаны.

Комплекс педагогических методов способен обеспечить успешное эстетическое развитие ребенка.

Эстетические чувства – это опыт художественного отношения к действительности. Видение красоты ведет к деятельности, помогает ребенку понять назначение, осудить плохие поступки, быть аккуратным и своевременно выполнять обязанности.

Существует многообразие эстетических чувств: героизм, чувство удовлетворения, восхищение и т. д. Чувство гнева, отвращения и недовольства возникает при созерцании безобразного. Удовлетворение проявляется при восприятии прекрасного и возвышенного. Эстетическое развитие требует разработку художественного идеала и применение этических оценок, форм и содержания объектов. Все эти правила и оценки, понятие совершенного и прекрасного создаются на теории мировоззрения, овладения культурой и научными знаниями.

Эстетические ощущения – чувства, связанные с лирическим опытом: жажда красоты; наслаждение красотой; чувствуя возвышенное или величественное; чувство светлой печали и задумчивости, поэтически созерцательное состояние; чувство нежности, эмоций.

Основной целью эстетического воспитания является культивирование эстетической культуры личности. Сюда входят следующие компоненты: восприятие – способность понимать прекрасное: в окружающем мире, в искусстве, в отношениях.

Потребности – это желание, потребность получать впечатления от наблюдений, оценка и созидание красоты.

Вкусы – способность анализировать и оценивать любые проявления в природе при соблюдении художественных идеалов. Они являются индивидуальными представлениями природной красоты и человека.

К средствам воспитания эстетики относится всё то, что родители отбирают из окружающего мира ребенка для воздействия на художественно-эстетическое развитие ребенка.

Э.А. Флерина писала, что необходимым средством прекрасного в окружающей мире дошкольника, а также в общественной жизни, природе, является не только аккуратный вид комнаты, но и красиво расписанные стены, цветы, привлекающая внимание ребенка мебель, игрушки, копии картин, малые скульптуры; опрятный внешний вид всех членов семьи должен не только радовать, но и прививать эстетические и культурные привычки, вкус. По ее мнению, все жанры искусства, влияющие на детей, должны быть доступны к восприятию, так как они являются значительным и ярким средством воспитания прекрасного.

К одному из важных методов относится пример окружающих. Народная мудрость гласит: «Яблоко от яблони недалеко падает». Первое, кого ребенок видит в семье, это маму и папу. Внешний вид родителей и их манера общения, семейные традиции очень важны для малыша, т. к. все это составляет фундамент, на котором будет построено целенаправленное художественно-эстетическое воспитание дошкольников.

Привитие вкуса к музыке начинается с услышанных колыбельных и детских песен, спетых как матерью, так и вместе с ребенком. Умение ценить произведения искусства, тяга

к творчеству развивает рисование. Использование различных техник: карандаш, гуашь, акварель, пастель, маркеры, карандаши – помогают ребенку познакомиться с цветами, их комбинациями, развивает способность видеть форму и содержание. Чтение литературы, обсуждение прочитанного помогает ребенку узнать всю красоту русского языка, учит ребенка использовать родную речь в качестве средства выражения своих эмоций. Разговоры нужны для «почемучек», которые познают окружающий мир. Всё это помогает отличать прекрасное от некрасивого, возвышенное от низменного, гармонию от хаоса. Эстетика жизни включает в себя общий дизайн жилого пространства: экспонаты, малые скульптуры, живые цветы, чистота и порядок. Это помогает в развитии внутреннего чувства красоты ребенка, которое затем находит свое выражение в эстетическом сознании.

Хотя основоположник педагогики К.Д. Ушинский писал, что каждый дошкольный объект содержит эстетические элементы, тем не менее наибольшее влияние на развитие эстетических вкусов детей оказывают занятия по ознакомлению с детской литературой и родному языку. Они знакомят детей с сокровищницей родной речи, помогают освоить слово, учат ценить и анализировать произведения мировой классики.

Музыка. Музыка и пение развивают голос и слух. Кроме того, теоретические основы музыки, которым обучают на занятиях, учат детей правильно оценивать любую музыкальную композицию с эстетической точки зрения.

Рисование (занятия по изобразительному искусству). Рисование помогает развивать художественный вкус. Изучение произведений классиков мировой живописи, скульптур в художественных студиях формирует у детей возможность видеть красоту в различных выражениях.

В творческой деятельности детей заложены многозначительные возможности в воспитании характера. Посещение художественных выставок, спектаклей, концертов, специальные беседы формируют человека, развивают в нем чувство прекрасного. Эта работа осуществляется постоянно и опирается на систему различных методов и средств.

В педагогической деятельности применяется комплекс художественно-эстетических средств:

- окружающая реальность (эстетика жизни, красота общения, природа);
- искусство (музыка, литература, изобразительное искусство, театр, архитектура);
- собственная творческая деятельность детей (театрализованная деятельность, словесное и художественное творчество, игра, невидимая активность).

Средства воспитания эстетики дошкольников выбираются воспитателем. Они специально подобраны для дошкольных объектов и окружающей действительности: жизненная эстетика призвана учить дошкольника и младшего школьника понимать окружающую красоту, прививать желание создавать и защищать. Оформление ДОО и начальной школы определено учебной и воспитательной работой, требованиями СанПиНа по охране здоровья.

Произведения искусства. Музыка сопровождает ребенка в повседневной жизни: на утренней гимнастике, праздниках, занятиях и т. д.

Природа. Ребенок, растущий среди природы, познает природную красоту, понимает ее гармонию. А главное, учится свои впечатления переносить в свое творчество: рисунки, поделки, составление описательных рассказов, танцы и др. Все это дополняется беседой педагога с детьми о том, что композиторы, художники, писатели, артисты черпают свое вдохновение у природы и ее красоты (альбом «Карнавал животных» Сен-Санс и др.).

Специальная тренировка. Специальное обучение детей дошкольного возраста в детском саду способствует развитию представлений о красоте, формирует навык художественно-креативной деятельности, создание эстетических результатов, впечатлений и привитие хорошего вкуса. В ДОО и начальной школе организуются разные виды деятельности для дошкольников и младших школьников: занятия, развлечения, праздники, спектакли, концерты, экскурсии, просмотры фильмов и т. д.

Праздники. Праздничные мероприятия связаны с запоминающимися впечатлениями дошкольников и младших школьников, стремлением попробовать себя в различных видах искусства. Участие детей, подготовка к праздничному мероприятию, привлечение дошкольников к созданию сценария, костюмов, условий проведения, предвкушение праздничного действия создает предпраздничный коллективный настрой.

Выше охарактеризованные методы эстетического воспитания относятся к числу традиционных и хорошо себя зарекомендовавших. Вместе с тем цифровизация образования, инновационный поиск творческих педагогов представляются факторами поиска и нахождения новых технологий воспитания дошкольника.

Литература

1. 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.

2. Москвина А.С. Формирование эстетической культуры детей младшего возраста: психолого-педагогические ориентиры // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 61-69.

3. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.

4. 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.

5. Плужникова Е.А., Третьяков А.Л. Воспитание личности дошкольника в пространстве дополнительного образования ДОО // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Сургут, 2018. С. 153-157.

Светлана Ивановна Семенака

ГНЕВ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

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

Аннотация. В статье рассматривается эмоциональный компонент детской агрессивности – гнев. Осуществлен анализ причин, провоцирующих проявление агрессии и гнева. Акцент сделан на анализе разнообразных психолого-педагогических средств, обеспечивающих возможности социализации гнева в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: гнев, агрессия, агрессивное поведение, детская агрессивность, эмоциональный компонент, социализация, дошкольный возраст.

В современном мире детская агрессивность является достаточно частой форм нарушения поведения. С помощью агрессии дети уже в дошкольном возрасте реагируют на различные виды ограничений и препятствий на пути к удовлетворению своих потребностей или достижению

целей, на внешнюю угрозу. Специалисты в области детской агрессивности совершенно справедливо утверждают (Л. Берковиц, С.Л. Колосова, Мак-Кей и др.), что агрессивность – это «болезнь» не ребенка, а той социальной среды, в которой он растет. При неблагоприятных условиях социализации ребенка агрессивность может приобрести характеристику свойства личности, которое выражается в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать поведение другого как враждебное. Ярлыки, в том числе и агрессивности, вывешиваемые родителями, воспитателями детям, уводят от анализа причин эмоционального неблагополучия ребенка [1; 5; 7].

Анализ причин, провоцирующих агрессию у дошкольников, показал, что с каждым годом их становится все больше. Перечислим основные причины детской агрессивности:

1. Ограничения в познании окружающего мира (запрет на игры с потенциально опасными предметами), в любви и внимании своих родителей (взрослые часто не имеют времени для полноценного общения с ребенком из-за своей занятости), в движении, активности, в продолжение интересной игры или любимого занятия и т. п.

2. Особенности типа темперамента: агрессия проявляется по-разному в зависимости от типа темперамента ребенка. Так, общеизвестным является факт, что быстро возбуждаются на любые ограничения дети с преобладанием холерического типа темперамента. «Дети-флегматики» способны долго терпеть своего обидчика или неприятную ситуацию, но, если терпение их закончилось, то «мало не покажется». «Дети-сангвиники» без веской причины не будут прибегать к агрессии, но при необходимости могут постоять за себя. «Дети-меланхолики», даже если их обидели, постараются сделать все, чтобы на них не обращали внимания.

3. Подражание поведению, реакции на определенные негативные события взрослых людей, в первую очередь, родителей, а также героев любимых мультфильмов.

4. Педагогические ошибки в воспитании детей, которые связаны с принятым в семье стилем взаимоотношений. Чаще проявляют агрессию дети чрезмерно предупредительных родителей, потворствующих исполнению любого желания своего ребенка. В таких семьях ребенок часто добивается своего желания с помощью агрессии: кричит, топает ногами, бьет взрослых и т. п.

5. Агрессивное поведение формируют и родители, которые эмоционально отвергают ребенка по разным причинам, пренебрегают его основными потребностями в любви и внимании. Часто в таких семьях ребенок становится объектом для эмоциональной разрядки родителей.

6. Психологические особенности ребенка: недостаточное интеллектуальное развитие, несформированность коммуникативных, игровых навыков, саморегуляции поведения, неадекватная самооценка и др.

7. Отрицательные эмоции (гнев, ярость, страх, тревога): в ситуациях, когда потребности ребенка не удовлетворены, он реагирует на нее, как и взрослые, отрицательными эмоциями (в зависимости от темперамента и психологических особенностей). Ребенку не удается в силу возраста и опыта справиться с негативными эмоциями, он их выплескивает наружу [1; 2; 3; 8].

Среди отрицательных эмоций особую озабоченность у взрослых вызывает проявление неконтролируемого гнева, содействующего формированию негативных черт характера. В работах К. Изарда эмоция рассматривается как переживание чувства мотивирующего, организующего и направляющего восприятие, мышление и действия человека. Гнев в психологии относится к базовым эмоциональным состояниям (наряду с такими эмоциями, как радость, страх, грусть), которые необходимы человеку для полноценной жизнедеятельности [3].

Гнев является эмоциональным компонентом агрессивного поведения. Но, как отмечает Л. Берковиц, не всегда гнев провоцирует агрессию. Гнев выражается в недовольстве

каким-либо явлением или действиями объекта и актуализирует у человека стремление устранить этот объект. Гнев как эмоциональное состояние не «запускает» прямо агрессию, а только сопровождает стремление к нападению на обидчика. Однако эмоциональное переживание и агрессивное побуждение не всегда выступают вместе. Иногда люди стремятся причинить ущерб другим более или менее импульсивно, не отдавая себе сознательного отчета в собственном состоянии гнева [1].

Гнев в обществе зачастую воспринимается людьми как нежелательная реакция. К. Изард отмечает, что сдерживание проявления гнева может вызывать у человека страдание от того, что он не имеет возможности свободно выразить свои чувства. Большинство зарубежных исследователей считают, что выражение гнева и поведение в этот момент могут быть конструктивными, так как ребенок стремится установить, восстановить или сохранить позитивные отношения с окружающими [3].

Источником проявления гнева у детей может быть психологическое или физическое ограничение свободы действий человека. Так, социализация ребенка в обществе предполагает усвоение и понимание им значения правил и запретов, а также осознания возможных последствий их нарушения. Первым в жизни ребенка психологическим и педагогическим ограничением является знаменитое слово взрослых «Нельзя!». По мере взросления ребенка и познания им окружающего мира, это слово он начинает слышать все чаще. Родители и воспитатели ребенка создают условия для его социализации, в результате чего он научается тем формам поведения, которые помогают ему стать самостоятельнее и снизить степень воздействия неприятного стимула или избежать его. В силу своей социальной незрелости дети часто не осознают последствия своих действий, сталкиваясь с препятствиями на пути к достижению цели, они испытывают гнев. Эмоциональную реакцию гнева у ребенка могут вызвать неправильные и несправедливые действия взрослых, а также сверстников. Причиной гнева может быть длительное переживание ребенком печали или негативного отношения к себе и к людям.

Анализ исследований, отражающих проблемы эмоционального развития детей (Л. Берковиц, К. Изард, Мак Кей, Н.В. Микляева и другие) позволил определить актуальность проблемы социализации детского гнева, что позволит осуществлять профилактику детской агрессивности. Целенаправленное развитие эмоционального мира ребенка требует от взрослых понимания его возрастных и индивидуальных особенностей, а также социальной ситуации его развития. Чтобы помочь маленькому ребенку справиться с возникающим недовольством, раздражительностью, необходимо проследить генезис эмоции гнева в дошкольном возрасте и причины его возникновения. Первые вспышки гнева, по мнению ученых, могут быть замечены у младенцев в 4 месяца, которые, не обладая способностью к оценке ситуации и не способные понять, что с ними на самом деле происходит, реагируют на боль (крик, искажение лица), которую испытывают. Также причиной гнева у младенцев может быть и ограничение физической свободы. Дети бурно реагируют выражением гнева на ограничение взрослым их свободы движений рук. Для беспомощного младенца единственной защитной реакцией является гнев [1; 3; 7; 8]. В дошкольном возрасте наиболее распространенными формами проявления гнева являются: приступы злости, ярости, упрямство; драчливость; негодование, ожесточение; унижение другого; разрушительные действия. Все перечисленные формы гнева одновременно являются компонентами детской агрессивности. Оценивая агрессивность необходимо учитывать ее связь с другими свойствами и характеристиками личности: уровнем социализации, самооценкой, эгоцентризмом, мотивацией, степенью присвоения моральных и правовых норм.

Анализ современных научных исследований, педагогической практики позволил установить, что способы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций усваиваются в процессе социализации личности, но маленький ребенок еще не владеет полным его поведенческим арсеналом. Ребенок часто использует агрессию в качестве доступного

средства для решения сложных жизненных ситуаций. Достигнув хоть раз при этом успеха, ребенок начинает отдавать предпочтение агрессии, и она начинает закрепляться в качестве черты характера, поэтому детям необходима помощь взрослого в усвоении норм и правил поведения.

Неблагоприятным фактом для развития дошкольника является социальная ситуация, провоцирующая у него устойчивые отрицательные переживания. Ребенок может испытывать чувство неудовлетворенности своим положением, как в детском саду, так и в семье. Обделенный вниманием, изолированный детьми, забытый родителями, такой ребенок, как правило, выделяется на фоне других сверстников. Его активность часто подавляется или остается не замеченной. Такая социальная ситуация вызывает у ребенка отрицательные эмоции (страх, гнев, обида), мешающие полноценному развитию.

Чтобы избежать возникновения неконтролируемых агрессивных тенденций в поведении ребенка, необходимо с детства знакомить детей с эмоциональным миром человека, развивать способность социально приемлемыми способами выражать свои чувства, справляться с гневом. Речь идет о социализации гнева, придании ему конструктивного характера. Ребенок в процессе взаимодействия с другими детьми усваивает как приемлемые, так и неприемлемые модели поведения. Анализ работ С.Л. Колосовой, Н.В. Микляевой и других показал, что дошкольникам в конфликтных ситуациях, провоцирующих проявление гнева, просто не хватает базовых коммуникативных умений. Учеными установлено, что у детей преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Причём вербальная агрессивность и негативизм, по сути, находятся на одной ступени развития [5; 8].

Анализируя влияние стилей общения на проявление гнева и агрессивности у детей, ученые дают положительную оценку демократическому стилю, при котором только 5,9 % детей выражают открытую агрессию. В то же время при данном типе воспитания 26,5 % проявляют скрытую агрессию. При этом наблюдается снижение агрессивных проявлений, связанных с защитной реакцией, и повышается активность в разрешении конфликтов. Особенно благоприятен этот стиль общения для активных, высоко импульсивных детей, а также для детей с низкой импульсивностью. Демократический стиль общения дает самое низкое количество детей с асоциальным поведением [2; 5]. Анализ стиля взаимодействия педагога с воспитанниками позволяет выделить две взаимодополняющие стратегии, на которых строятся отношения: нападение и уход. Стратегия нападения лежит преимущественно в основе агрессивной модели взаимодействия и выражается в стремлении вторгнуться в пространство ребенка: подавлять, атаковать, критиковать.

В дошкольном возрасте уже доступно знакомство детей с фундаментальными эмоциями, описание которых представлено в работах К. Изарда (интерес-возбуждение, радость, удивление, горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние). Как показывает анализ практики работы детских садов, эта целенаправленная работа осуществляется как в ходе всего образовательного процесса, так и на специально организационных занятиях, где дети в игровой форме переживают эмоциональные состояния, вербализуют их [3]. В отношении гнева ребенок должен научиться как подавлять гнев, так и использовать его в случае необходимости для самозащиты.

В процессе взаимодействия с детьми на групповых занятиях с детьми можно воспользоваться рекомендациями Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, предлагающих осуществлять целенаправленное воздействие по четырем основным направлениям:

- 1) аксиологическое – направлено на формирование способности ребенка принимать себя и других людей, при этом адекватно осознавать свои и чужие достоинства и недостатки;
- 2) инструментальное – направлено на развитие способности ребенка к осознанию своих чувств, причин поведения, последствий поступков, т. е. личностной рефлексии;

3) потребностно-мотивационное – направлено на формирование у ребенка способности находить внутренние силы в трудных ситуациях, самостоятельно осуществлять моральный выбор;

4) развивающее – направлено на формирование эмоциональной децентрации и произвольной регуляции поведения дошкольников и адекватного ролевого развития [2].

Такие занятия содействуют расширению круга осознаваемых детьми эмоций. Проигрывая различные ситуации, дети начинают глубже понимать себя и других, чаще проявлять эмпатию по отношению к взрослым и сверстникам.

На сегодняшний день в практике развития эмоциональной сферы ребенка используется достаточно разнообразный арсенал средств: сюжетно-ролевые, подвижные игры и игровые упражнения, элементы психогимнастики, выполнение выразительных движений, этюдов, психомышечной тренировки, мимики и пантомимики, литературные произведения и др. Эффективным способом эмоционального развития дошкольников и социализации гнева Н.Л. Кряжева считает анималотерапию. Автором еще в 2000 году была разработана для детей программа «Кот и пес спешит на помощь», направленная на оказание помощи в решении эмоционально-личностных проблем. Данная программа и метод оказания помощи ребенку осуществляется через взаимодействие с животными и их символами (образами, рисунками, игрушками). Автор отмечает, что когда привычные поведенческие механизмы перестают срабатывать, то компенсация поведенческого дефицита у ребенка может осуществляться за счет противоположной позиции жизненной активности. Реализация программы помогает ребенку освоить новые для него способы адаптации, расширить поведенческий репертуар через усвоение альтернативных способов поведения. Основная задача анималотерапии заключается в раскрытии дополнительных возможностей в поведении и личности детей и взрослых, обогащении социально адаптированного поведенческого набора с помощью наблюдения и тренировки механизмов, которые позволяют животным максимально приспособиться к условиям жизни, находиться в сбалансированном взаимодействии с окружающими [6].

Проблема влияния домашних животных на психоэмоциональное состояние детей раскрыта в работе Э.Р. Кафаровой. Авторы справедливо отмечают, что через взаимодействие с домашними животными у детей развивается способность понимать состояние окружающих, сочувствовать и сопереживать, т. е. эмпатия. Эмпатия, в свою очередь, является необходимым условием успешного общения детей как со взрослыми, так и со сверстниками, а также профилактики детской агрессивности [4].

Мэтью Мак-Кей, Питер Роджерс в своих работах описывают один из способов преодоления гневности у детей – пресечение. В жизни бывают ситуации, когда ребенок специально демонстрирует свой гнев, чтобы влиять на человека, разозлить его. Сегодня можно наблюдать, как маленькие дети «срываются» на своих родителях в случаях «плохого» настроения. В таких ситуациях лучше сразу же ему сказать, что он гневается, и взрослый не хочет общаться в таком ключе, ему не нравится общаться на повышенных тонах. Ученый обращает внимание на то, что если хотя бы несколько раз дать возможность другому человеку сорваться на себе в состоянии гнева, то это сразу же способствует формированию у него условного рефлекса [7].

Необходимо создавать в голове нужные образы, утверждает ученый, тогда и гнев, и обида будут покорены. У каждого человека есть возможность проследить, как он злится. Можно в этот момент посмотреть на себя в зеркало, или записать свое поведение на видеокамеру, или хотя бы записать свой голос на магнитофон. И если в спокойном состоянии проанализировать увиденное и услышанное, то наверняка появится вопрос: «Неужели это я?».

Так как дети часто копируют поведение взрослых, то им самим следует научиться управлять гневом. В данном случае полезными будут советы:

1. Если ты разгневан, сосчитай до десяти, прежде чем говорить; если ты сильно разгневан, сосчитай до ста.

2. Покатайся на собственном тигре. Мысленно представьте себе ваш гнев, как тигра, на котором вы сидите верхом. Направьте это животное туда, куда нужно вам. Тигр необычайно силен, так пусть его энергия пойдет туда, где вам ее не хватает: здоровье, активность, уверенность, решение творческих задач.

С.Л. Колосова, А.А. Романов и другие считают, что наиболее широкие возможности для работы с гневом предоставляет взрослым ролевая игра [5; 9]. Исполняя роли сильных героев, ребенок приобретает чувство уверенности в том, что и он (как и его герой) способен справляться с трудностями. При этом очень важно не только развивать игровую ситуацию, но и обсудить с ребенком то, как он может использовать полученный в игре опыт разрешения жизненных ситуаций. Сюжетами для ролевых игр целесообразно выбирать «трудные» случаи из жизни каждого ребенка. Специфическая особенность игры несет в себе воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, включая в сюжет определенные роли, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих. Таким образом, с помощью игры дети учатся моделировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Таким образом, в научной литературе на сегодня обоснован достаточно большой арсенал средств профилактики детской агрессивности, развития эмоциональной сферы, которые могут быть успешно применены и в социализации гнева с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб., 2001.
2. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ /Т. А.Данилина, В. Я. Зедгендзе, Н. М. Степина. – Изд. 3-е. – Москва : АЙРИС ПРЕСС : АЙРИС дидактика, 2007. – 146 с.
3. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций [пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаев]. – Москва [и др.] : Питер, 2009. – 460 с.
4. Кафарова Э.Р. Влияние домашних животных на психоэмоциональное состояние детей // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях Сборник статей I Международной научно-практической конференции. Составители Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2013. С. 41-43.
5. Колоса С.Л. Детская агрессия. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
6. Кряжева Н. Л. Кот и пес спешат на помощь.../Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. – Ярославль: «Академия развития», «Академия, К^о», 2000 – 176 с, ил. – (Серия: «Психологи – детям, психологи о детях»).
7. Мак-Кей, Мэтью. Укрощение гнева : [Пер. с англ.] / Мэтью Мак-Кей, Питер Роджерс, Юдис Мак-Кей. – СПб. : Питер-пресс, 1997. – 344 с.
8. Микляева Н. В., Семенака С.И. Гнев как социальная эмоция дошкольников: возможности социализации // «Дошкольное воспитание», 2021.- № 2.- С. 15-21.
9. Романов А.А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей : альбом игровых задач : пособие для дет. психологов, педагогов, дефектологов, родителей / А. А. Романов. – Москва : ПЛЭЙТ, 2006 (Люберцы (Моск. обл.) : ПИК ВИНТИ). – 111 с.

*Анжела Арсеновна Терсакова,
Андрей Леонидович Третьяков*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики
Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский психолого-социальный университет»
Кафедра социальной психологии
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Московский государственный областной университет»
Кафедра дошкольного образования*

Аннотация. В статье описан педагогический эксперимент выявления состояния правового образования подрастающего поколения. Представлены результаты соответствующего анкетирования старшеклассников. Показаны векторы решения поставленной проблемы в изменённой образовательной среде современного социума.

Ключевые слова: правовое образование, подрастающее поколение, педагогическое исследование, организация, тенденции, образовательная организация.

Построение правового государства в современной России невозможно без активного правового просвещения и воспитания граждан, в первую очередь, подрастающего поколения. Сознательные и юридически ответственные граждане необходимы в любом обществе, поэтому вполне объяснимо огромное внимание, уделяемое государством для создания эффективной системы правового просвещения всех групп населения. В связи с этим происходит активная перестройка системы школьного правового просвещения, его содержания, форм и методов для формирования у обучающихся соответствующих компетенций.

Именно образовательная организация как социальный институт гражданского общества должна, в первую очередь, решать вопросы ликвидации правового нигилизма у подрастающего поколения, что нашло отражение в исследованиях современных учёных-практиков [1–6].

На наш взгляд, для решения подобных задач в большой степени подходит школьная библиотека, которая может выполнять не только образовательную, но и воспитательную (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, этико-правовое воспитание и просвещение) и культурно-просветительскую функции. Школьная библиотека образовательной организации может стать важнейшим элементом правовой инфраструктуры современного общества. Это подтверждается началом осуществления в России инициативы «Школьные центры правовой информации», направленной на правовое просвещение всех участников образовательных отношений.

В свете сказанного изучение проблем организации и развития системы правового просвещения в образовательных организациях при активном участии школьных библиотек представляется чрезвычайно актуальным.

Обозначенные тезисы отражены в результатах исследования, которое представлено ниже.

Для подтверждения гипотезы организационного изменения правового образования подрастающего поколения, мы провели опрос среди обучающихся 11-х классов Санкт-Петербурга и Великого Новгорода.

Результаты анкетирования респондентов школ Санкт-Петербурга и Великого Новгорода отражены в сводной таблице.

Таблица 1

Сводная таблица результатов анкетирования респондентов 11 классов

Вопросы анкеты / варианты ответов	Петербургская школа	Новгородская школа
<i>1. Как ты думаешь, необходима ли в твоей жизни правовая информация?</i>		
да	10	10
нет	0	0
<i>2. С какого класса стоит, по-твоему, приобретать правовые знания?</i>		
с 5–6 класса	9	8
с 10 класса	1	2
<i>3. Знаешь ли ты законы, защищающие твои права и свободы?</i>		
Конституция Российской Федерации	8	7
Закон о защите прав потребителей	1	0
Закон о защите прав верующих	1	0
Гражданский кодекс России	0	2
не знаю	0	1
<i>4. Интересуешься ли ты литературой по правовым вопросам?</i>		
да	5	6
нет	5	4
<i>5. Интересуешься ли ты правовой информацией, размещаемой в Интернете?</i>		
да	3	2
нет	1	1
редко	6	7
<i>6. Знаешь ли ты, как надо защищать свои права и свободы?</i>		
да	8	7
нет	2	3
<i>7. Знаешь ли ты, как устроена система правосудия в России?</i>		
да	9	8
нет	1	2
<i>8. Как ты думаешь, какой из правовых актов является самым главным в нашей стране?</i>		
Гражданский кодекс России	0	2
Конституция России	8	7
Указ Президента России	2	1
<i>9. Есть в библиотеке школы литература по правовым вопросам?</i>		
да	5	6
нет	2	2
не знаю	3	2
<i>10. Пользуешься ли ты библиотекой школы?</i>		
да	6	8
редко	4	2

Вопросы анкеты / варианты ответов	Петербургская школа	Новгородская школа
<i>11. С какой целью ты пользуешься библиотекой?</i>		
для подготовки к урокам	7	8
для проведения свободного времени	1	0
беру книги для внеклассного чтения	2	2
<i>12. Как ты думаешь, профессия нотариуса относится к правовой сфере?</i>		
да	9	8
не знаю	1	2
<i>13. Если ты ответил «да» на предыдущий вопрос, можешь ответить, чем он занимается?</i>		
заверяет документы	6	3
занимается вопросами наследства	1	0
не знаю	2	5
<i>14. Знаешь ли ты, чем занимается прокурор?</i>		
регулирует исполнение законов	1	3
регулирует отношения между гражданами	4	2
главный обвинитель	2	1
не знаю	3	4
<i>15. Знаешь ли ты, с какого возраста начинается уголовная ответственность за совершенные правонарушения в нашей стране?</i>		
да, с 14 лет	6	5
да, с 16 лет	2	0
да, с 18 лет	2	5
<i>16. Знаешь ли ты, что надо предпринять, если при тебе нарушили права твоего сверстника?</i>		
да	10	7
нет	0	3
<i>17. Знаешь ли ты, с какого возраста ты можешь избирать и быть избранным в органы власти?</i>		
да, с 18 лет	8	6
да, с 21 года	1	1
не знаю	1	3
<i>18. Как ты думаешь, несёшь ли ты ответственность за своих родителей?</i>		
да, с 18 лет и когда родители являются инвалидами и не могут себя обеспечивать	6	3
не знаю	4	7
<i>19. У тебя есть вопросы, которые ты хотел и мог бы задать юристу, если бы представилась такая возможность?</i>		
да	8	9
нет	2	1
<i>20. Хотел бы ты повысить свою правовую компетентность?</i>		
да	9	10
нет	1	0

Первый вопрос анкеты состоял в том, чтобы выяснить мнения обучающихся о том, насколько им необходима в жизни правовая информация.

Все респонденты выбрали ответ «да». Одной из причин, почему школьники выбрали данный вариант ответа, может являться их реальная заинтересованность в правовой информации, необходимой для адекватной жизнедеятельности в современном обществе.

Ответы учащихся на второй вопрос «С какого класса стоит приобретать правовые знания?» распределились следующим образом.

Большая часть респондентов считает, что приобретение правовых знаний необходимо начинать с 5–6 класса, что, на наш взгляд, является весьма логичным ответом. Думается, что обучающиеся уже к 11 классу адекватно воспринимают ситуацию и понимают, что чем раньше начнёшь учить основы права, тем положительнее будет происходить информационно-правовая социализация их личности.

Иными словами, большинство мнений учащихся совпадает с положениями ФГОС общего образования, который в рамках изучения предметной области «Общественно-научные предметы» предполагает формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, поликультурности, толерантности, приверженности ценностям, закреплённым в Конституции Российской Федерации.

Однако стоит обратить внимание на то, что один петербургский школьник и два новгородских считают, что только с 9–10 класса необходимо приобретать правовые знания. Данный ответ может быть обусловлен тем, что именно эти школьники недостаточно понимают правовые аспекты той или иной деятельности и поэтому полагают, что адекватное и серьёзное понимание права может осуществляться в более старшем возрасте.

Таким образом, ответы на данный вопрос можно считать весьма позитивными.

На третий вопрос, связанный со знанием законов, которые могут защищать права и свободы обучающихся, респонденты ответили следующим образом.

Первую позицию среди всех опрошенных двух регионов занимает Конституция Российской Федерации. Данный вариант ответа выбрали восемь петербургских одиннадцатиклассников и семь новгородских.

Весьма интересен тот факт, что при анализе ответов школьников из Санкт-Петербурга нами был выявлен закон о защите прав потребителей и Закон о защите прав верующих, хотя таких нормативных документов в анкетах новгородские ребята не указали.

На наш взгляд, одной из причин, почему петербургские обучающиеся выбрали данный ответ, может быть то, что Санкт-Петербург традиционно считают многоконфессиональным городом с различными вероисповеданиями и т. д. Однако не стоит забывать, что тот школьник, который выбрал данный вариант ответа, мог принадлежать к той или иной организации, или родственники акцентируют внимание в своих разговорах именно на этом законодательном акте.

Двое обучающихся из новгородской школы отметили, что Гражданский кодекс Российской Федерации является основным законом, который защищает права и свободы граждан нашей страны. На наш взгляд, одной из причин, почему обучающиеся выбрали данный вариант ответа, может служить подмена понятий относительно главного нормативного правового акта всех граждан Российской Федерации, обусловленная внутренними причинами самих школьников.

Один учащийся из Великого Новгорода не знает законов, защищающих его права и свободы. Возможно, что налицо относительно средний уровень информационно-правового знания обучающихся петербургской школы и достаточно низкий в новгородской школе. Но, несмотря на это предположение, в ответах ребят из Санкт-Петербурга указан весьма небольшой спектр нормативных и правовых документов, о которых они осведомлены, что позволяет сделать предварительный вывод о недостаточном уровне их правовой культуры.

В рамках исследования также определялся интерес у обучающихся к литературе по правовым вопросам.

Пятеро петербургских школьников и шестеро новгородских положительно ответили на данный вопрос. Это может говорить о достаточно высоком уровне мотивации к изучению права, а также о качественном преподавании обществознания и права.

Радует тот факт, что больше половины опрошенных респондентов из Великого Новгорода интересуются литературой по вопросам права. Этот аспект может быть обусловлен тем, что образовательная организация служит «воротами доступа» к качественной и разнообразной учебно-методической, просветительской и иной социально значимой информации, необходимой для всех участников образовательного процесса.

Наряду с положительными ответами школьников нами были выявлено, что пять обучающихся из петербургской школы и четыре из новгородской не интересуются литературой по вопросам права. Данный факт может говорить о недостаточном уровне исследовательской и проектной работы обучающихся, недостаточной работе методистов и школьного библиотекаря в части повышения уровня информационно-правовой культуры школьников.

Ответы обучающихся 11-х классов на вопрос «Интересуешься ли ты правовой информацией, размещаемой в Интернете?» показали следующую картину.

Трое петербургских школьников и двое новгородских заинтересованы в правовой информации в Интернете. Видимо, они реально заинтересованы в этом ввиду необходимости подготовки к единому государственному экзамену по обществознанию, который необходим для поступления в различные высшие учебные заведения.

По одному респонденту из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода акцентировали внимание на том, что они вообще не интересуются правовой информацией, размещаемой в Интернете. Возможно, у них не организован в достаточной мере лично-ориентированный правовой маршрут и, как следствие, низкий уровень мотивации к изучению правовых вопросов.

Семь петербургских и шесть новгородских одиннадцатиклассников отметили, что они редко интересуются правовой информацией, размещаемой в сети.

Если сравнивать ответы обучающихся девятых и десятых классов по данному вопросу с ответами одиннадцатиклассников, то можно отметить, что данный вариант ответа выбрали многие респонденты. Это может свидетельствовать о низкой мотивации школьников к изучению права.

Таким образом, большинство обучающихся из 11-х классов Санкт-Петербурга и Великого Новгорода редко пользуются правовой информацией, находящейся в Интернете.

На основании этого можно отметить, что складывается парадоксальная ситуация. С одной стороны, обучающиеся очень заинтересованы в правовой информации, размещаемой в Интернете, а, с другой стороны, им она не нужна. Думается, для более детального рассмотрения данного вопроса необходимо дополнительное исследование рассматриваемого вопроса.

Следующий вопрос анкеты заключался в выявлении мнений у учащихся о том, насколько они осведомлены, как необходимо защищать свои права и свободы.

Большая часть обучающихся 11-х классов знают, как необходимо защищать свои права и свободы. Данный факт можно объяснить, на наш взгляд, тем, что некоторые школьники участвуют в олимпиадах и конкурсах по обществознанию и праву, а также посещают факультатив по праву. Нельзя не отметить, что одной из причин выбора данного варианта ответа, может быть, подготовка обучающихся к единому государственному экзамену по обществознанию, в котором значительное внимание уделяется защите прав и свобод гражданина. Однако наряду с этим, большая часть респондентов могла выбрать данный вариант ответа только лишь потому, чтобы подчеркнуть свою мнимую правовую компетентность. На наш взгляд, в данной

ситуации стоит обратить внимание на деятельность школьного библиотекаря с целью правового просвещения обучающихся.

Два петербуржца и три новгородца не знают, как необходимо защищать свои права и свободы. Выбор данного варианта ответа натолкнул исследователя на предположение о достаточно низком уровне информационно-правовой культуры обучающихся, о низком уровне понимания правовых текстов, а также о весьма недостаточном понимании ключевых правовых вопросов, которые преподаются в рамках обществознания и права, куда входят такое понятие как «права и свободы». Возможно, что в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга и Великого Новгорода не применяется технология концентрированного обучения основам права.

Таким образом, ответы на данный вопрос можно расценивать как положительные, так как большая часть опрошенных знает, как необходимо защищать свои права и свободы.

На вопрос, связанный с выявлением мнений у одиннадцатиклассников о том, как устроена система правосудия в Российской Федерации, получены следующие ответы (приложение № 7): большинство обучающихся отлично знают, какие в стране имеются органы судопроизводства, правоприменительной практики и исполнительной правовой власти.

Таким образом, одиннадцатиклассники, которые осведомлены в том, как устроена система правосудия в России, знают правила и законы, создававшиеся веками. Это важнейшая социальная грань образования. Обучающиеся, осведомлённые в устройстве системы правосудия, могут быстрее социализироваться в обществе.

Необходимо отметить, что двое новгородских школьников и один петербургский обучающийся не знают современное устройство системы правосудия. Видимо, это недостаточно заинтересованные и прилежные ученики. Вместе с тем, одно из основных требований ФГОС общего образования – освоение учеником знаний об основных принципах, нормах и институтах права, возможностях правовой системы России, необходимых для эффективного использования и защиты прав и исполнения обязанностей, правомерной реализации гражданской позиции, а также формирование способности и готовности к самостоятельному принятию информационно-правовых решений, сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных правом.

Итак, в целом большинство школьников выбрали положительный вариант ответа на данный вопрос.

Следующий вопрос анкеты для обучающихся состоял в том, чтобы выяснить у школьников, какой, по их мнению, из правовых актов в Российской Федерации является самым главным.

Итак, восемь петербургских и семь новгородских школьников выбрали верный вариант ответа – Конституция страны. Очевидно, это заслуга педагога по обществознанию и праву, который смог закрепить знания учеников о главном нормативном и правовом документе нашей страны в рамках своих предметов.

Однако при обработке анкет нами было выявлено, что двое обучающихся из Великого Новгорода считают, что главным документом в нашей стране, регулирующим права и свободы каждого гражданина, является Гражданский кодекс Российской Федерации. Респондентов из Санкт-Петербурга с такими ответами выявлено не было. Это уже может говорить, на наш взгляд, о том предположении, обозначенном выше и заключающемся в том, что школьники из регионов России в недостаточной степени «подкованы» в области права. Наряду с этим, ещё одной причиной выбора данного варианта ответа является влияние СМИ либо высказывания взрослых по данному вопросу. Безусловно, важность Гражданского кодекса неоспорима, но всё-таки он не является главным актом.

Итак, выбор данного варианта ответа говорит о том, что у этих обучающихся весьма небольшой уровень усвоения основной общеобразовательной программы по обществознанию и праву.

По одному одиннадцатикласснику из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода полагают, что Указ Президента России является главным документом государства. Причина неправильно ответа школьников на данный вопрос может лежать в различных плоскостях.

Весьма интересным и необходимым аспектом в рамках выявления уровня информационно-правовой культуры обучающихся является выявление знаний школьников о том, имеется ли в школьной библиотеке литература по правовым вопросам.

Из приложения № 7 видно, что большая часть респондентов знают, что в фондах библиотеки имеется литература по правовым вопросам. Значит, они действительно посещали школьную библиотеку.

Трое петербуржцев и двое новгородцев не знают, имеется ли в фондах их школьных библиотек литература по правовым вопросам. Видимо, они не ходят в библиотеку либо не интересуются такой литературой. Здесь необходимо отметить, что согласно ФГОС и Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров образовательная организация должна обладать правовыми ресурсами.

Двое петербургских и двое новгородских школьников ответили, что в фондах школьных библиотек нет литературы по правовым вопросам.

Таким образом, большинство школьников посещают свою библиотеку, что уже в той или иной степени должно положительным образом сказаться на формировании личности.

На вопрос «Пользуешься ли ты библиотекой школой?» мы получили следующие ответы.

Шесть петербургских обучающихся и восемь новгородских ответили «да». Это хорошо, так как именно формирование ценностных ориентаций через школьную библиотеку является необходимым аспектом гуманитаризации образования.

Четверо петербургских одиннадцатиклассников и двое новгородских ответили, что посещают школьную библиотеку редко. На наш взгляд, это может говорить о её недостаточной привлекательности. Надо отметить, что школьники посещали бы библиотеку, если бы в ней проходили интересные мероприятия. В целом не слишком большая разница в ответах на данный вопрос между петербургскими и новгородскими школьниками.

Итак, те обучающиеся, которые выбрали данный вариант ответа, не слишком мотивированы к анализу, поиску, синтезу и созданию новой информации с помощью библиотеки.

Следующий вопрос анкеты заключался в том, чтобы выяснить, с какой целью обучающиеся пользуются школьной библиотекой.

Статистика показывает, что школьники активно посещают школьную библиотеку с целью подготовки к урокам. Данный вариант ответа выбрали семь обучающихся из петербургской школы и восемь из новгородской. Одной из причин, почему школьники выбрали данный вариант ответа, на наш взгляд, может являться адресность заданий, которые задаёт учитель по тому или иному предмету и их выполнить возможность только в стенах библиотеки. Школьная библиотека, видимо, обладает рядом библиотечно-информационных ресурсов, которые помогают продуктивно готовиться к урокам.

Однако стоит обратить внимание ещё на один факт, заключающийся в том, что эти школьники не обладают в домашних условиях учебной и справочной литературой по тем или иным вопросам. И для них в данном случае школьная библиотека представляется уникальным информационно-интеллектуальным центром с фондами, удовлетворяющими их информационные потребности.

На втором месте по количеству ответов находится вариант ответа «беру книги для внеклассного чтения», который выбрали по два школьника из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода. Причины выбора данного варианта ответа могут быть различны, но среди них можно выделить необходимость подготовки к единому государственному экзамену по литературе, где помимо основной общеобразовательной программы по литературе необходимо знать ещё ряд произведений русской классической литературы.

Один обучающийся из петербургской школы посещает школьную библиотеку для проведения свободного времени. Интерпретация данного ответа может быть различна, но, как правило, данный вариант ответа выбирают обучающиеся, которые либо опаздывают на занятия, либо не успели сделать задания по тому или иному предмету, и поэтому они идут библиотеку.

Таким образом, ответы обучающихся можно оценить как положительные, так как большая часть опрошенных одиннадцатиклассников исследуемых школ посещают библиотеку для подготовки к урокам.

С целью выявления уровня правовой информированности обучающихся нами в анкету был включён ряд соответствующих вопросов. Например, для выявления знаний школьников о том, относится ли профессия нотариуса к правовой сфере.

Девять петербургских обучающихся и восемь новгородских осведомлены, что профессия нотариуса относится к правовой сфере.

Два школьника из Великого Новгорода и один из Санкт-Петербурга не знают, относится ли профессия нотариуса к правовой сфере. Но обучающиеся написали, что очень хотели бы узнать данную информацию.

Также весьма интересно, как трактуют деятельность нотариуса одиннадцатиклассники.

Шестеро петербургских респондентов и трое новгородских отмечают, что главной деятельностью нотариуса является заверение документов. Пятеро одиннадцатиклассников из новгородской школы и двое из петербургской не знают, чем занимается нотариус. На наш взгляд, данный факт может говорить лишь, о том, что учащиеся всех школ реально не осведомлены в данном вопросе.

Следующий вопрос анкеты состоял в том, чтобы выяснить, знают ли одиннадцатиклассники, чем занимается прокурор.

Из таблицы 1 видно, что один петербургский школьник и трое новгородских считают, что в спектр обязанностей прокурора входит регулирование исполнения законов. Данный вариант ответа является не совсем верным. Это позволяет говорить о пробелах в информационно-правовой компетентности обучающихся из провинции больше, нежели чем у школьников из мегаполиса. Об этом мы более подробно писали выше.

Четверо петербургских одиннадцатиклассников и двое новгородских полагают, что прокурор регулирует отношения между гражданами. Трое петербургских обучающихся и четверо новгородских не знают, чем занимается прокурор. Данный аспект может говорить об их нежелании углубить свои знания или вообще отвечать на этот вопрос.

В целом, школьники некомпетентны в данной области, так как большинство респондентов указало неверные ответы.

Уголовная ответственность как вид социальной ответственности в настоящее время играет важную роль в информационном обществе. В связи с этим мы посчитали необходимым спросить у школьников о том, знают ли они, с какого возраста начинается уголовная ответственность.

Как показывает статистика, большинство обучающихся в той или иной степени осведомлены в данном вопросе. Шесть одиннадцатиклассников из Санкт-Петербурга и пять из Великого Новгорода считают, что уголовная ответственность наступает с 14-летнего возраста, что в целом верно.

Стоит отметить, что двое одиннадцатиклассников из петербургской школы полагают, что уголовная ответственность в нашем государстве наступает уже с 16 лет. Данный факт позволяет говорить об их правовой неграмотности.

Два школьника из петербургской школы и пять из новгородской ответили, что уголовная ответственность наступает с 18-летнего возраста. Эти школьники тоже в какой-то степени правы. Но их количество весьма небольшое.

Не менее актуальным, на наш взгляд, является вопрос, связанный с ходом принятия решений школьником, если в его присутствии нарушили права одноклассника или сверстника. Ответы респондентов распределились следующим образом.

В Санкт-Петербурге все школьники, которые участвовали в анкетировании, знают, какие действия нужно осуществить при защите прав своего сверстника. Семеро респондентов из Великого Новгорода также осведомлены, каковы необходимо предпринимать действия, если в их присутствии нарушили права человека.

Если сравнивать ответы десятиклассников с мнениями одиннадцатиклассников по данному вопросу, то можно увидеть некоторую коллизию. Обучающиеся десятых классов не осведомлены, что же необходимо предпринимать, если в их присутствии нарушили права сверстников, а выпускники уже знают, что положительно может сказаться на их дальнейшей информационно-правовой социализации.

Трое новгородских респондентов ответили отрицательно на данный вопрос. На наш взгляд, это вина данной образовательной организации, где некачественно преподаются основы права либо данный вопрос исключён из образовательной программы по обществознанию и праву.

На наш взгляд, в настоящее время актуализируется вопрос гражданской активности подростков, в частности, знания о том, с какого возраста можно избирать и быть избранным в органы государственной власти.

Восемь петербургских и шесть новгородских школьников полагают, что избирать и быть избранным можно уже с 18 лет. По одному школьнику из исследуемых школ ответило, что выдвигать свою кандидатуру на выборы и самому участвовать в выборах можно с 21-летнего возраста. Необходимо отметить, что обучающиеся, выбравшие данный вариант ответа, на наш взгляд, весьма правильно представляют правовую систему нашей страны, а также обладают сформированной гражданской позицией.

Трое новгородских одиннадцатиклассников и один петербургский обучающийся не знают ответа на данный вопрос. Этот, на наш взгляд, может быть обусловлено нежеланием отвечать на данный вопрос либо просто неосведомлённостью в рассматриваемой проблематике.

На вопрос «Несёшь ли ты ответственность за своих родителей?» ответы ребят распределились следующим образом.

Большая часть опрошенных из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода (четверо и семеро человек соответственно) не знают, необходимо ли нести ответственность за своих родителей. Иными словами, разница между ответами весьма небольшая, что может свидетельствовать о непонимании школьниками поставленного вопроса либо о невысоком уровне их правовых знаний.

Шесть обучающихся из петербургской школы и трое из новгородской считают, что они несут ответственность за своих родителей, но только с 18-летнего возраста, и когда родители являются инвалидами и не могут себя обеспечивать. Может быть, школьники сами в той или иной степени оказывались в подобной ситуации либо их хорошие знакомые, и они в настоящее время осведомлены по данному вопросу. Однако можно сделать предположение, что данный вариант ответа могли выбрать и те обучающиеся, которые будут сдавать единый государственный экзамен по обществознанию, где наряду с различными вопросами, внимание уделяется аспектам, связанным с семейным правом.

Таким образом, результаты ответов обучающихся на данный вопрос можно рассматривать как нейтральные и требующие ещё работы с каждым школьником по вопросам семейного права, так как данная тема является весьма непростой.

На вопрос «У тебя есть вопросы, которые ты хотел и мог бы задать юристу, если бы представилась такая возможность?» ответы распределились следующим образом.

Большая часть опрошенных желает проконсультироваться с юристом. Подобное мнение высказали восемь петербургских и девять новгородских школьников – практически все респонденты, но такой возможности до настоящего времени школа не предоставляет.

Иными словами, абсолютное большинство нуждаются в юридической консультации вне зависимости от города и региона. Данный факт можно интерпретировать как наличие высокого уровня мотивации у обучающихся к самообразованию в области права, а также как желание школьников повысить уровень своей информационно-правовой культуры, которая так необходима в современном обществе.

Однако существуют ответы респондентов, которые прямо противоположны ответам своих сверстников.

Среди двух образовательных организаций самое большое количество опрошенных, которые не нуждаются в консультации юриста, было выявлено в петербургской школе. Можно сделать предположение о неготовности школьников общаться с юристом. Хотя среди опрошенных школьников значительную часть составляли представители мужского пола, которые на данный момент являются призванниками и им, на наш взгляд, необходима консультация юриста в меняющемся федеральном законодательстве о военной обязанности и воинской службе. Но, по-видимому, у обучающихся данных вопросов не возникло.

Завершает анкетирование обучающихся одиннадцатых классов петербургской и новгородской школ вопрос «Хотел бы ты повысить свою правовую компетентность?».

Как показывают статистические данные, девять петербургских респондентов и все опрошенные обучающиеся из новгородской школы этого желают. Эти цифры говорят о высоком уровне мотивации обучающихся в части их самообразования по вопросам права. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено, в первую очередь, адекватным пониманием самими обучающимися необходимости быть юридически подкованными в современном обществе и быть в курсе тех или иных новшеств в области законодательства современной России.

Однако существует один ответ петербургского школьника, который не высказывает желания повышать уровень своей правовой компетентности. Этот ответ, на наш взгляд, можно расценивать как не совсем глубокое понимание предмета вопроса.

Таким образом, анкетирование обучающихся 11-х классов исследуемых школ позволяет говорить о следующем:

- большинству обучающихся в жизни необходима правовая информация, но в рамках преподавания обществознания и права её даётся недостаточно;
- учащиеся считают, что получать правовые знания необходимо с 5-х классов;
- обучающиеся недостаточно осведомлены о законах, которые защищают их права и свободы;
- большинство опрошенных интересуются правовой литературой;
- большинство опрошенных пользуются библиотекой школы по разным причинам;
- ряд школьников не осведомлены, относится ли профессия нотариуса к правовой сфере; большая часть школьников не знает, каков спектр обязанностей нотариуса и прокурора;
- школьники не осведомлены, несут ли они ответственность за своих родителей или нет;
- абсолютное большинство обучающихся имеют вопросы, которые они хотели бы задать профессиональному юристу, если бы представилась бы такая возможность;
- многие обучающиеся 11-х классов хотят повысить свою информационно-правовую компетентность.

Иными словами, требуются дополнительные меры, кроме тех, что традиционно осуществляются образовательными организациями, по развитию правовой культуры учащихся школ – баз исследования, чтобы исправить выявленную в данном исследовании ситуацию.

Литература

1. Бахтина Е.В., Андреева Ю.Ф., Орлов В.В. Межкультурный диалог в библиотеке // Библиопанорама. 2017. № 1. С. 32-34.
2. Корж Е.М. Некоторые критерии оценки достижения жизненного успеха // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2008. № 1. С. 31-47.
3. Корж Е.М. Развитие подростка в современных условиях с учетом гендерных факторов // Фельдштейновские чтения: матер. I межвузов. науч.-практ. конф. Москва, 2017. С. 51-57.
4. Плужникова Е.А. Использование информационных технологий в работе с одарёнными детьми // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2. С. 38-43.
5. Плужникова Е.А. Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: монография. Армавир: АГПА, 2010. 107 с.
6. Колесникова М.Н., Бахтина Е.В. Архитектура и дизайн библиотек: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2016. 128 с.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

*Тамара Сергеевна Аветисян,
Анаид Рафаиловна Петросян*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

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

Аннотация. В статье представлены промежуточные результаты четырехлетнего исследования, проведенного авторами в частном учреждении профессиональная образовательная организация «Армавирский колледж управления и социально-информационных технологий», по адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу. Уточнено понятие «адаптация обучающихся колледжа» посредством выделения и раскрытия системообразующей характеристики качества результатов адаптации, определяемого понятием «адаптированность обучающегося». Разработана технология реализации программно-целевого подхода к процессу адаптации и достижения её конечного результата – адаптированности обучающихся, посредством теоретического моделирования целевой программы с последующей реализацией ее проекта. Экспериментально доказано, что реализация личностно-ориентированного подхода к адаптации обеспечивает как педагогический, так и психологический эффекты.

Ключевые понятия: адаптация, адаптированность обучающегося, системный подход, педагогический эксперимент, целевая программа работы с обучающимися.

Состояние современного учебно-воспитательного процесса в среде среднего профессионального образования вызывает много вопросов как у педагогов-исследователей, так и у практиков. Изучение различных источников по образовательной ситуации в СПО показывает, что большинство авторов, среди которых есть и представители структур власти, отмечают системный характер кризиса среднего профессионального образования, который перманентно тянется с 90-х гг. прошлого века. Система СПО оказалась невостребованной как источник подготовки кадров для современного рынка труда. Так называемые специалисты «среднего звена» в условиях переизбытка специалистов с высшим образованием, выпускаемых многочисленными федеральными и частными вузами для нужд сервисной экономики, стали неконкурентоспособными, а сами организации СПО оказались малопривлекательными для абитуриентов и представляющих их интересы родительского сообщества. По сути, невостребованные на рынке труда выпускники организаций СПО заполнили студенческий контингент вузов, потому что, получив высшее образование, они получали и шанс на профессиональный лифт. Вместе с тем в последние три–пять лет, как показывает статистика, а также изучение деятельности ряда организаций СПО города Армавира Краснодарского края, отмечается значительное увеличение конкурса среди абитуриентов, поступающих на базе девяти классов. Прорывными мерами для СПО стало включение его в различные федеральные проекты, целевые программы, объединенные единым национальным проектом «Образование». Среди интересных, на наш взгляд, нововведений следует выделить пересмотр перечня специальностей, исключение из него ряда специальностей явно архаичных для экономики нового типа, обновление материально – технической базы (информатизация и цифровизация в СПО происходили одновременно) и ряд иных.

Вместе с тем, приток абитуриентов, занявших не только бюджетные, но места коммерческого набора, детерминировал обострение проблемы адаптации первокурсников к образовательным реалиям СПО. Проведенные нами пилотные исследования, в частности анкетирования первокурсников, беседы и опросы работающих с ними педагогов, показали, что более половины поступивших испытывают трудности социального, психологического, дидактического характеров. Качественные изменения в содержании и технологии профподготовки привели к тому, что исторически сложившиеся и отраженные в психолого-педагогических работах прошлого века представления о введении поступивших в организацию СПО студентов (которые относятся к поколениям «миллениалов» и «центаниалов») в учебно-воспитательный процесс недостаточно эффективны, а зачастую и приводят к обратным эффектам: значительная часть опрошенных первокурсников заявляет, что их ожидания от учебы в организации не подтверждаются.

В связи с этим представляется актуальным проведение исследования, направленного на разработку содержания адаптационного процесса эффективного вхождения младшекурсников в образовательную деятельность организации СПО и отбор адекватных этому содержанию технологий.

На этапе теоретической части исследования мы установили, что адаптация как психолого-педагогический феномен достаточно хорошо разработана в научной литературе. Мы разделяем мнение той части исследователей, которые полагают, что адаптация обучающегося в образовательной среде организации СПО (колледжа) – это результат процесса внутренних и внешних изменений личности обучающегося, направленный на ее активное приспособление и вхождение в новые организационно-педагогические условия, включающие в себя социальное и пространственное окружение, системно-организованную совокупность информационных и образовательных ресурсов, технологий обучения, сферу социальной жизни, с целью эффективного профессионального развития и саморазвития, приобретения профессиональной компетентности.

Временными рамками осуществления процесса адаптации первокурсника в образовательной среде колледжа необходимо считать начальный и базовый периоды адаптации, когда у выпускника школы и обучающегося колледжа закладываются основы профессионального развития. Начальным периодом процесса адаптации будущего первокурсника к образовательной среде колледжа является период его обучения в выпускном классе общеобразовательной школы (девятый либо одиннадцатый классы); базовым периодом его адаптации в образовательной среде колледжа – период его обучения на первом курсе, перспективным периодом – продолжение его обучения в вузе либо развитие профессиональных компетенций непосредственно в ходе профессиональной деятельности под руководством наставника (мастера).

Совокупность педагогических условий успешной адаптации обучающихся включает в себя следующие группы:

- психолого-педагогические, содержащие комплекс причинных условий, способствующих развитию когнитивных умений, формированию положительной мотивации к образовательной деятельности и предупреждению психологического дискомфорта;
- социально-коммуникативные, объединяющие комплекс причинных условий по ликвидации проблемных ситуаций в микросоциуме обучающихся, навыков вербального и невербального взаимодействия, предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций;
- дидактические, объединяющие комплекс причинных условий, способствующих формированию базовых профессиональных компетенций первокурсников;
- культурно-досуговые, способствующие самореализации личности во внеучебное время и развитию у первокурсников навыков самоорганизации т. н. личной жизни.

Императивным фактором успешной адаптации выступает создание в колледже адаптивной образовательной системы, которая посредством социального партнерства на основе получивших широкое распространение договоров охватывает не только пространство колледжа, но и общеобразовательной школы и зачастую профильного вуза, в котором часть выпускников

колледжа продолжит обучение. Понятие «адаптивная образовательная система» имеет многочисленное трактование в научном сообществе. Так, по мнению московского педагога-новатора Е.Я. Ямбурга, автора и разработчика адаптивной модели школы, «адаптивная образовательная система – это модернизированная массовая общеобразовательная школа для учащихся со смешанными способностями». Н.П. Капустин называет адаптивной образовательную систему, «способную каждому ученику помочь достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями» [3, с. 13]. Ю.К. Бабанский, рассматривая проблемы адаптации молодежи, говорит о необходимости комплексного подхода в воспитательной работе. Только в единстве своих действий школьные педагоги, преподаватели СПО и вузов смогут обеспечить всестороннее развитие личности обучающегося [1].

Опираясь на доступные и изученные источники по адаптивным системам обучения, мы считаем, что для адаптации будущих первокурсников к обучению в колледже необходимо осуществлять организацию учебного процесса в образовательной среде «школа – колледж» по принципу адаптивных систем. Для этого необходим ряд организационных нововведений:

- реализовывать организацию приемов гибкого построения индивидуализированного режима и темпа учебной работы в школе, имеющей четко выраженный личностно ориентированный характер;

- педагогическое взаимодействие преподавателей колледжа и учителей школ на этапе подготовки выпускников девятого и одиннадцатого классов к поступлению в колледж;

- осуществление гибкого сочетания традиционных и инновационных образовательных технологий;

- заключение договоров о социальном партнерстве организаций СПО и общего образования;

- профориентация будущих первокурсников с применением цифровых средств (виртуальные экскурсии, учебные зомт-конференции, телемосты и др.);

- использование элементов составления образовательных маршрутов самими обучающимися;

- мониторинг хода обучения и осуществление его корректировки в соответствии с индивидуальными особенностями прохождения обучаемыми образовательной программы.

К настоящему времени накопилось в арсенале и педагогов-практиков, и в трудах исследователей большое количество механизмов адаптации обучающегося в образовательной среде колледжа. Так, А.С. Ильина считает, что процесс адаптации первокурсников в образовательной среде будет более успешным, если механизмом адаптации будет являться социально-культурная деятельность [2], А.Ю. Лахтин в качестве средства адаптации рассматривает физическую культуру [5], Т.Б. Кашпирева – систему кураторства [4], Г.В. Васьков – формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, О.Л. Калинина и Ю.В. Соловьева – применение информационных технологий, Л.А. Петровская средством адаптации считает психологические тренинги и т. д. В число механизмов адаптации первокурсников в образовательной среде колледжа можно включить различные диагностические методики, групповые дискуссии, нетрадиционные лекции (например, лекция с визуализацией, которая позитивно встречается учащейся молодежью, интерактивные учебные занятия, геймификацию учебного процесса, игры на интенсивное физическое взаимодействие, психологическое просвещение, наблюдение, учебное и социальное индивидуальное и групповое проектирование, контент-анализ документов и т. д. Представляется справедливым мнение известного ученого в области теории и методики профессионального образования А.Я. Найна, считающего, что педагогические условия успешной адаптации – это «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и приемов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и материально-пространственной среды, обеспечивающих успешное решение поставленных и проектируемых задач» [6].

В ходе экспериментального этапа исследования мы, реализуя целевую программу адаптации младшекурсников и вовлекая в этот процесс наряду с самими обучающимися также и их педагогов, использовали вышеуказанные механизмы, что в конечном итоге обеспечило

педагогический эффект и позволило говорить об адаптированности поступивших к образовательной среде колледжа. Сравнительный анализ позволяет увидеть положительную динамику после внедрения целевой программы адаптации в экспериментальной группе. До начала эксперимента к высокому уровню адаптированности относилось 16 % обучающихся экспериментальной группы, после окончания – 59 % (приращение составило 43 %). При этом в контрольной группе до начала эксперимента к оптимальному уровню адаптированности относилось 12 % обучающихся, после окончания эксперимента – 29 % обучающихся.

Перспективы исследований, связанных с изучением адаптации в системе СПО, да и, пожалуй, в высшей школе, связаны с быстротекущими процессами цифровизации, а с учетом пандемии, с фактором коллективного иммунитета к заболеваниям.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Ильина, А. С. Социально-культурная деятельность как средство адаптации студентов-мигрантов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. С. Ильина. – Челябинск, 2011. – 178 с.
3. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.
4. Кашпирева, Т. Б. Система кураторства как средство обеспечения социально-культурной адаптации иностранных студентов / Т. Б. Кашпирева // Проблемы и перспективы развития образования : материалы международной заочной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 87 – 89.
5. Лахтин, А. Ю. Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Лахтин. – Тамбов, 2011. – 265 с.
6. Найн, А. Я. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. Я. Найн.- Челябинск, 2001. – 41 с.

*Инна Николаевна Ибрагимова,
Игорь Николаевич Рубцов*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ 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 возможности изучения английского языка с учётом технологического подхода в обучении. Статья написана на материале многолетних наблюдений подготовки учителя в вузе, анализа собственного опыта преподавания английского языка как на языковых, так и на неязыковых факультетах.

Ключевые слова: английский язык, технологический подход, компьютерные технологии, цифровая образовательная среда, педагогическая практика, самостоятельная работа.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» ставит целью создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся

образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [1]. Важные задачи по подготовке учителя ставятся также в проекте «Учитель будущего». Требуется новое качество образования и учитель, владеющий компьютерными технологиями. Это одна из главных задач педагогики на сегодня. Встаёт закономерный вопрос: как это осуществить?

В образовании важен технологический подход. Учитель английского языка в современных условиях имеет все возможности для эффективного преподавания и достижения хороших результатов, этому в немалой степени способствует технологический подход в обучении школьников, студентов и по необходимости взрослых. В качестве современных технологий используют коллективное обсуждение, дискуссии, диалоги, коллективное размышление, метод проектов, кейсы, эссе, рецензии и другие.

Именно в процессе изучения английского языка наиболее чётко прослеживаются элементы межкультурной коммуникации, социокультурная адаптация в мире. Осуществляется диалог культур: родной и страны – носителя языка. Взаимосвязь языка и культуры поистине бесценны.

Технологический подход в обучении английскому языку способствует обмену духовными ценностями, общению. С помощью компьютерных технологий возможна связь с англоговорящими странами, проведение виртуальных экскурсий. Изучение английского языка насыщается культурным компонентом. Обучающийся развивается как личность и начинает лучше познавать себя.

Сегодня изучение английского языка жизненно необходимо: поток информации велик, чаще всего именно на английском языке, термины, понятия и т. д. – всё на английском языке. И информация тоже активно черпается из компьютера. Технологические аспекты неоспоримы. Так что владение иностранным языком, в нашем случае – английским, это не просто признак интеллигентного человека, а специалиста, владеющего современными технологиями. Не всегда возможно обращение к переводчику, да и зачем, если специалист сам владеет иностранным языком.

Изучение в школе английского языка начинается со второго класса, но к его изучению стремятся и взрослые. Фактически мы уже вошли в реалии цифровой образовательной среды, чему немало способствовало дистанционное и смешанное обучение. Существуют разнообразные образовательные платформы, которые постепенно, но уверенно адаптируются для школьников, учителей, студентов и преподавателей. Повышение квалификации и направляется на создание компьютерных программ обучения. Сегодня уже недостаточно презентаций – используются вебинары, видеоконференции и т. п. То есть всё, так или иначе, связывается с самыми современными технологиями – компьютерными. Технологические аспекты его не вызывают сомнения.

Учитель английского языка должен не только отлично знать язык, и английский, и, конечно, родной, культуру своей страны и других стран. Он должен профессионально осуществлять технологический подход в преподавании, быть на высоком уровне компьютерной грамотности, владеть информационной компетентностью. Она помогает преподавателю определить цель работы, провести диагностику уровня знаний, выбрать необходимые педагогические технологии, оценить качество результата. И самое главное – получить необходимую информацию, переработать её в нужном направлении и передать обучающимся.

Для реализации технологического подхода к обучению английскому языку важно знать технические и программные средства ЭВМ, основы информатики. Необходимо владеть навыками работы с персональным компьютером (желательно на уровне оператора), веб-камерой, программным обеспечением, информационными системами. Всему этому обучаем не только на информатике, но и на занятиях по английскому языку, по педагогике.

Важно подготовить специалиста высокого уровня, который в своей профессиональной деятельности может принимать и нестандартные решения, и здесь необходимы усилия всех преподавателей, всего педагогического коллектива. Необходимо подготовить студента к активному самостоятельному научно-исследовательскому поиску, чтобы он владел высокопрофессиональным языком, как русским, так и английским, что расширяет поле его научного поиска и повышения квалификации. Эта работа начинается с самого первого курса и продолжается до выпуска. Интенсивная последующая работа в образовательной организации любого уровня и направленности не только не даёт ему забыть то, что он усвоил в вузе, но и даёт возможность дальнейшего развития, вплоть до владения искусственным интеллектом. Иначе просто не получится работать в современных условиях. Надо постоянно повышать не только языковую, но и компьютерную квалификацию.

В рамках базового курса изучения английского языка необходимо, чтобы студенты овладели способностью осуществлять общение с носителями языка, используя повседневные ситуации, читать простые тексты, чтобы узнать стране, язык которой изучается, получить информацию о её культуре, быте. Это позволяет получить достаточный уровень, помогающий в обучении, воспитании и развитии обучающегося. Технологический подход в обучении способствует формированию умений, навыков, знаний лингвострановедческого и социокультурного плана.

Студенты младших курсов научаются в обычных ситуациях осуществлять речевое общение в устной форме, делать небольшие сообщения о себе, своей семье, друзьях и т. д. У них появляется интерес к жизни сверстников в других странах, проблемах молодёжи. Они учатся на слух воспринимать небольшую информацию, передать элементарную информацию в виде письма. Они реально понимают важность изучения иностранного языка – английского – и в плане коммуникации, и для овладения необходимой информацией.

Будущие учителя постигают основы оценочно-эмоционального отношения к миру, у них формируется система моральных ценностей, к которой они в будущем будут приобщать своих учеников. Мы понимаем, как важно, чтобы это система ценностей, которую они постигают, изучая английский язык, носила исключительно позитивный, миролюбивый характер, формировала чувство прекрасного, обогащая знания о музыке, живописи, зодчестве и др. Воспитывая сегодняшних будущих учителей, мы воспитываем и их будущих учеников. Наряду со всем прочим английский язык, как и другие иностранные языки, обогащает мышление студента, он сопоставляет русский язык с английским, начинает понимать специфику каждого.

Изучение английского языка даёт основу культурного развития, включению студента в мировую культуру, обогащая тем самым не просто представления, а основательные знания богатейшей культуры собственного народа. Он узнаёт роль родного языка в зеркале культуры другого народа, узнаёт, как высоко ценят русский язык и культуру другие народы. Это формирует у него чувство гордости за родной язык и культуру. Он повышает уровень своего образования средствами английского языка.

Мы формируем у будущего учителя вкус к научно-поисковой деятельности. В этом процессе неопределимую роль играет технологический подход и современные технологии. Научное развитие студента формирует у него механизм языковой догадки, развивает познавательные, интеллектуальные способности, готовность вступать в иноязычное общение, а самое главное – потребность и дальше изучать английский язык, столь необходимую не только для преподающего английский язык, но и для учителя любой специальности. Как и другие учебные предметы: педагогика, психология, философия, английский язык способствует развитию общеучебных умений и формированию специальных, профессиональных: работа со словарями, энциклопедиями, справочниками, электронными носителями информации.

На первых порах он использует электронного переводчика, но, по мере развития языковой компетентности и повышения уровня владения компьютером, интернетом, социальными

сетями, он сам стремится перевести профессиональный или любой другой текст. Он научается выходить из трудного положения, используя разнообразные средства не только своего родного языка, но и английского. У него реально появляется мотивация дальнейшего изучения иностранного языка, возможно уже второго или третьего и т. д.

В педагогической литературе и практике последних десятилетий всё ярче прослеживается изменение роли учителя / преподавателя и получения знаний в сторону лично-значимой деятельности обучающегося. Чем она активней, тем лучше усваиваются знания, которые добываются сами, но под непосредственным руководством педагога, в совместной деятельности. Преподаватель английского языка помогает студентам учиться, получать знания английского языка, а не просто передаёт готовое. Именно технологический подход формирует, создаёт ту развивающую среду, которая способствует этой помощи, побуждает учиться, формирует вкус к английскому языку. Будущему учителю любого предмета необходимо давать задания коммуникативного характера – ему общаться с учениками, их родителями, коллегами, профессиональным сообществом. Правильно организовать деятельность – вот одна из задач технологического подхода к обучению английскому языку.

Важно предоставить студенту в процессе общения возможность свободно выражать собственную мысль. В школе, как правило, он к этому не привык. В вузе он приучается не бояться критики, реагировать на неё конструктивно, исправлять ошибки и недочёты. Он развивает самостоятельность, повышает уровень самообразования, в том числе, профессионального. Вдохновляет и личность высокообразованного преподавателя, и современные образовательные технологии, материально-техническое оснащение вуза. В нашем вузе для осуществления технологического подхода в обучении английскому языку есть все условия. Он помогает войти в иное культурное пространство, совершить видеозаписку в любой регион, послушать музыку, полюбоваться танцами любой страны. Преподаватель постоянно повышает свою квалификацию, он растёт вместе со своими студентами. Они чувствуют, когда преподаватель тоже учится, нет предела профессиональному совершенству. У них появляется мощный стимул к изучению английского языка. Преподаватель подбирает соответствующую форму проведения занятия, стремясь постоянно увеличивать долю самостоятельной работы.

На первых порах используется не только аудиторная работа, но и время консультаций. Внеаудиторная работа продолжает и углубляет учебный процесс. Студентам первых курсов предлагается работа с компьютером по индивидуальному заданию, перевод профессиональных текстов и т. п. Мы подвигаем будущего учителя к самостоятельному поиску информации. Он осваивает с помощью преподавателя его алгоритм, привлекая современные педагогические технологии, компьютерные сети, образовательные платформы. Вначале больше информации получает на родном языке, а затем и на английском. Преподаватель стимулирует такой поиск. Готовятся доклады, рефераты, проводятся конференции, причём в разных форматах. Материалы, как правило, связаны с будущей профессией. Например, для филологов это могут быть темы: «Великие английские писатели XIX века», «Все трагедии Шекспира» или «Английские стихи в русском переводе», а для факультета подготовки учителей начальных классов – «Английская детская поэзия», «Английские народные праздники» или «Особенности системы начального образования в Великобритании». У студентов это вызывает интерес, а преподаватель консультирует, рекомендует источники информации, помогает выстроить выступление, но не ограничивает творческий поиск и замыслы обучающегося.

По мере накопления опыта и знаний увеличивается и творческий аспект работы по английскому языку. Усиливается степень самостоятельности студента. Он принимает участие в заседании секций в ходе Недели науки, мастер-классах на форуме Наука 0+, различных конференциях, конкурсах. Пробует свои силы в составлении электронного каталога, переводе статей по заданию кафедры и др. Этот этап требует высокого уровня владения английским языком. Для выполнения заданий по поиску информации в электронных сетях нужно умелое

владение информационными технологиями, хорошее знание английского компьютерного языка. Это важно для будущих учителей любого школьного предмета.

Студенту, изучающему английский язык, можно давать более сложные задания: анализ сайтов в интернете, их структуры, составление аннотаций для электронного каталога, анализ англоязычного сайта и его содержания. На этом этапе, как правило, подключается практика, как лингвистическая, так и педагогическая. То есть студенту уже есть, что сказать школьнику. Он уже накопил неплохой запас знаний, овладел технологиями их пополнения, надо теперь освоить процесс их передачи другим. Осваивая практику разных видов, в том числе, адаптационную, будущий учитель шаг за шагом приближается в выбранной профессии и специальности. Во внеурочной работе по английскому языку он использует технологический подход, которому его обучили в вузе, использует алгоритмы коллективной творческой деятельности, проведения уроков и мероприятий. Он обучает школьников, особенно в старших классах, элементам поисковой языковой и научной деятельности. Надо сказать, что школьники относятся к этому с большим интересом, видя плоды своего труда, особенно, если это проектная деятельность. Курсовые и научные работы студентов отражают их опыт уже в педагогической сфере, а не только в языковой. Некоторые из них, наиболее сильные, могут проектировать новые сайты, собирая материал для выпускной работы.

При написании выпускной квалификационной работы желательно тему выбирать уже на младших курсах. Затем наработка знаний, информации, опыта. Существует определённый алгоритм, технологический подход, помогающий выполнить выпускную квалификационную работу, обогащённый современным требованием проверки на заимствование. Студенту помогают знания английского языка, анализ всего наработанного за годы обучения в вузе, мыслительные операции, которыми он овладел, хорошее знание компьютерных технологий.

Литература

1. ПАСПОРТ государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://rzgmu.ru/images/upload/activities/educational activity/lawsdoc/1642.pdf](https://rzgmu.ru/images/upload/activities/educational_activity/lawsdoc/1642.pdf).

РАБОТЫ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*Петрос Хачатурович Акопян
(статья рекомендована научным руководителем
к.псх.н., доцентом кафедры социальной,
специальной педагогики и психологии И.А. Твеловой)*

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

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

Аннотация. В статье рассмотрены сущность социально-психологического тренинга, его основные характеристики, функции, формы работы (методы) и принципы проведения групповых занятий.

Ключевые слова: тренинг, социально-психологический тренинг, тренинговое обучение, групповой тренинг, принципы социально-психологического тренинга, методы психолого-педагогического тренинга.

Понятие тренинг (от англ. "train" – тренировать, тренироваться) означает совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений.

Л.А. Петровская под социально-психологическим тренингом понимает комплекс занятий, направленный на повышение социально-психологической компетентности учителя, прежде всего на обучение знаниям и умениям в сфере педагогического общения, где общение понимается в единстве его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон. Она подчеркивает, что в самом широком смысле под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям, отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей коррекции [3].

По мнению Ю.Н. Емельянова, способы овладения социально-психологическими знаниями, навыками, а также приемы диагностики и психологического консультирования в совокупности условно и названы социально-психологическим тренингом. Строго говоря, социально-психологический тренинг – это только наименование набора групповых методов, которые не содержат в себе указание на целевое применение и мировоззренческую принадлежность [1].

Как следует из определений, тренинг в самом общем и широком толковании обозначает прикладную методику обучения, способствующую гармоничному развитию человека. Ведь тренинг, как справедливо подчеркивает С.Б. Елканов, это и упражнения, использующие способы саморегуляции и регуляции, это и основа освоения нового, включая развитие активности, творчества, интуиции, высокой работоспособности, конструктивности мышления, уменьшения подверженности стрессам. Поэтому тренинг необходим в педагогической деятельности, требующей высокого уровня физической и социальной культуры.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что основная цель системы методов, наиболее активизирующих управление, трактуется с позиции подготовки к компетентному общению к эффективному социальному поведению посредством развития коммуникативных и социально-перцептивных способностей людей, необходимых для организации

полноценного и продуктивного взаимодействия при решении задач совместной деятельности. Или, другими словами, цель тренингового обучения определяется следующими задачами:

- 1) приобретение психолого-педагогических знаний в области общения;
- 2) приобретение умений и опыта общения;
- 3) развитие способности адекватно и полно воспринимать, понимать и оценивать себя

и окружающих людей и соответственно ситуации принимать управленческое решение.

Важно отметить, что практика эффективного управления находит широкое применение в различных областях человеческой жизнедеятельности и особенно в тех из них, где успешность деятельности людей в значительной мере зависит от их умения общаться, от компетентности в общении. Это, прежде всего, педагоги, руководители педагогических коллективов, а также врачи, тренеры, управленческий персонал, работники сферы обслуживания и т. д.

В отечественной и зарубежной практике используют разнообразные формы (разновидности) социально-психологического тренинга, однако всем им присуще наличие важнейшей, объединяющей их общей черты – все они так или иначе рассматриваются как средство воздействия на личность, направленное на развитие знаний, умений и навыков, социальных установок и опыта в области межличностного общения. Другими словами, социально-психологический тренинг характеризуется как средство развития компетентности в общении.

Подобная интерпретация, по справедливому суждению Л.А. Петровской [3], очерчивает основное социальное предназначение, основную социальную функцию тренинга. Такая точка зрения отечественных авторов весьма отличается от трактовки роли тренинга, отстаиваемой, например, в рамках западной гуманистической психологии, связывающей с тренингом глобальные и одновременно несколько наивные и утопические надежды на преобразование общества через глубокие личностные преобразования его членов.

Интерпретация тренинга как средства развития компетентности в общении, представленная в отечественной литературе (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, В.В. Девятко, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, П.В. Растянников, Л.А. Петровская), ориентирует на решение вполне реальных задач практики современного общественного развития. К тому же – при всей локальности этих задач – роль их весьма велика. Более того, есть все основания полагать, что она будет постоянно возрастать, как говорится, «во времени и в пространстве», особенно в связи с неуклонным ростом значимости межличностного общения.

Исследователи отмечают многообразие теоретических оснований социально-психологического тренинга и немалое различие в его формах. В русле ранее упомянутой гуманистической психологии развилась система группового тренинга (тренинга чувствительности) для обучения менеджеров и управляющих технике контакта с людьми. Своей целью это направление имеет, прежде всего, укрепление личностной системы ценностей, усиление «впечатлительности и чувствительности» в межличностных отношениях, в решении актуальных жизненных проблем участников отношений. То есть в тренинге акцент делается и на эмоциональные составляющие личности, на переживания и выражение личностью своих состояний «здесь и теперь». Словом, тренинг направлен, главным образом, на укрепление личностной эмоциональности и способности к самовыражению в межличностных контактах. Исходя из этого, его часто, вслед за К. Рудестамом и В.В. Девятко, называют «контактной терапией» [6].

Впрочем, следует подчеркнуть, что основоположником концепции тренинга «групп встреч» считается американский психолог К. Роджерс, разработавший теорию психологического воздействия и изменения личности [5]. В отечественной психолого-педагогической мысли самый подробный анализ теории и практики «групп встреч» дается в трудах Л.А. Петровской [3], а также в «Психотерапевтической энциклопедии», вышедшей под редакцией Б.Д. Карвасарского [4].

Интересным ответвлением указанного направления является концепция групп лабораторного тренинга или (по западной терминологической традиции) «Т-групп». Их первоначальной задачей было обучение руководителей с целью развития у них способностей поддерживать

контакты с людьми. Некоторые отечественные авторы рассматривают «Т-группы» наряду с «группами встреч» как разновидность тренинга чувствительности, по концепции К. Роджерса, ибо основное отличие первых от вторых заключается в том, что участники «Т-групп» основное внимание уделяют изучению группового процесса посредством анализа собственных взаимодействий в группе тренинга, а «группы встреч» ориентируются, прежде всего, на «личностный рост» участников.

Характерной особенностью психолого-педагогического тренинга как разновидности активного социального обучения является то, что он проходит в условиях особым образом организованного интенсивного взаимодействия участников малой группы в атмосфере доверительности, дружбы, взаимопомощи. Эти внутригрупповые нормативы «задаются» при помощи основных принципов тренинга. Рассмотрим их более подробно.

Одним из ведущих принципов психолого-педагогического тренинга является *принцип равенства* позиций между руководителем занятий (психологом, педагогом) и участниками социально-психологического тренинга (обучаемыми). Этот принцип «пересматривает» традиционно сложившиеся отношения между руководителем занятий, выступающим обычно в авторитарной роли «источника знаний», и аудиторией, которой отводится пассивная роль «получателя» этих знаний. В психолого-педагогическом тренинге руководитель занятий выполняет скорее роль «катализатора», вносящего ясность в возникающие вопросы, способствующего общению и участвующего в нем как бы «наравне» с другими членами группы.

Реализация принципа равенства позиций позволяет участникам тренинга, в том числе и руководителю, включиться в совместную групповую исследовательскую работу по изучению общения как одной из сторон профессиональной деятельности, в частности – профессиональной деятельности руководителя педагогического коллектива. Благодаря этому принципу участники психолого-психологического тренинга получают знания не в готовом виде, а «добывают» их самостоятельно в процессе совместной познавательной деятельности, направленной на анализ собственного взаимодействия и общения осуществляемого в рамках ролевого взаимодействия и относящегося к самым разнообразным, но смоделированным в группе ситуациям.

Принцип равенства позиций позволяет каждому субъекту групповой познавательной деятельности делиться с другими участниками своим видением проблемы, отстаивать свою точку зрения в ее обсуждении, что приводит каждого участника к поочередному занятию позиции лидера в ситуации общения или её руководителя. Реализация этого принципа позволяет осуществить на практике признание ценности опыта познания, общения, взаимодействия каждого участника тренинга, а не только его руководителя.

Другим не менее важным принципом психолого-педагогического тренинга является *принцип активности*. Он предполагает реальную включенность в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы, посредством его мотивированной ориентации на исследовательскую позицию, так как «в группе тренинга каждый участник моделирует свою реальную жизненную ситуацию, использует привычные для него стереотипы поведения, реализует характерные отношения и установки. Здесь он также получает возможность «посмотреть на себя со стороны», понять непродуктивный характер своего поведения и общения и в доброжелательной обстановке прийти к изменению нарушенных отношений, приобрести навыки полноценного общения, избавиться от защитных механизмов, освоить более адекватные формы эмоционального реагирования и поведения.

Основным моментом реализации этого принципа является признание ценности опыта межличностного общения каждого участника тренинга и возможности сделать его предметом анализа всей группы, а стало быть, при необходимости, предметом проверки его адекватности конкретным жизненным ситуациям и коррекции. Ибо, только представляя свой опыт взаимодействия и общения для обсуждения в группе, участники социально-психологического

тренинга могут узнать его положительные и отрицательные стороны, а также получить доступ к непосредственной его коррекции.

Принцип активности позволяют перенести центр внимания в познавательной деятельности с фигуры руководителя занятий (педагога, психолога) на фигуру участника психолого-педагогического тренинга (обучаемого) и тем самым «заставляет» эмоционально-волевую сферу и сферу потребностей личности «работать» на большую эффективность процесса управления.

Такое положение достигается за счет потребности личности в признании, самоутверждении, что одновременно подкрепляет ее дальнейшую активность.

Следующий принцип *«здесь и теперь»*. Цель этого принципа – ограничить групповое взаимодействие, групповую дискуссию событиями, происходящими «здесь и теперь», то есть в данный момент, в данной группе с тем, чтобы предотвратить доступ информации, имеющей тенденцию «уводить» участников в область общих рассуждений, имеющих малую ценность для всех. И хотя тенденция «ухода» в область общих соображений и отвлеченных событий, далеко отстоящих от групповой деятельности, есть факт реальный, есть своеобразная закономерность человеческого сознания, можно согласиться с образным суждением Л.А. Петровской о том, что задача и предназначение тренинга состоит в том, чтобы превратить группу в своеобразное объемное зеркало или, точнее говоря, систему зеркал, в которых каждый участник мог бы увидеть себя в процессе своих конкретных переживаний в жизни данной группы [3]. К тому же, кроме возможности изучения (исследования) общения на материале личностно значимом для всех членов группы, этот принцип повышает эмоциональную вовлеченность в занятия и мотивацию к ним у участников группы.

Следующий принцип – *принцип персонификации высказываний*. Смысл его заключается в отказе от безличных речевых форм, распространенных в повседневном общении и помогающих скрывать истинную позицию высказывающегося, с целью избежать нежелательных «осложнений» во взаимодействии с партнером по общению

Следовательно, реализация принципа персонификации высказываний позволяет изменить характер высказывания от безличного или неопределенно-личного к конкретно-личностному, возлагает «ответственность» за высказанное на конкретного субъекта общения. В свою очередь конкретизация суждений позволяет поддерживать высокую степень конкретности дискуссии и делает возможной аналитическую работу в группе, а также ослабляет мнение, способное стать источником психологического дискомфорта в группе.

Следующий принцип – *принцип акцентирования языка чувств*. Как отмечалось ранее, основной задачей психолого-педагогического тренинга является приобретение психолого-педагогических знаний в области общения, то есть развитие компетентности в общении, понимания партнера по общению, что особенно связано с освоением эмоциональной стороны самого общения. Психолого-педагогический тренинг призван раскрыть перед участниками эту сторону общения, помочь им понять и освоить эмоциональный мир. Именно поэтому эмоциональная сторона общения должна быть достаточно хорошо и полно выражена и объяснена участниками тренинга.

По справедливому замечанию К. Роджерса, из свободного проявления искренних чувств, отрицательных или положительных, развивается атмосфера взаимного доверия. Каждый участник приближается к принятию себя таким, какой есть, включая все стороны – эмоциональную, умственную, физическую, как проявившиеся, так и потенциальные [5].

Таким образом, суть принципа акцентирования языка чувств выражается в привлечении внимания к своим собственным эмоциональным состояниям и их проявлениям, а также к эмоциональным состояниям партнеров по общению и – при осуществлении обратной связи – наиболее полного их вербального выражения.

Основными же средствами выражения языка чувств является язык образов, ассоциаций, метафор, определений, имеющих прямой доступ в интуитивную зону «предзнания» о себе,

о партнере по общению, о группе в целом. Этот язык позволяет избежать оценочных суждений партнеров в обратной связи заменяя их описанием своих собственных состояний, что делает негативную оценку более опосредованной и локальной, значительно ослабляющей необходимость психологической защиты.

Принцип доверительного общения (доверительности в общении) – один из основных в тренинге. Этот принцип тесно связан с нормами отношений, которые были изложены выше, так как именно они (эти нормы) задают условия, в которых данный принцип реализуется и создает предпосылки для обеспечения доверительности в группе. В свою очередь – доверительная, открытая, доброжелательная атмосфера в группе создает возможность для искренних высказываний участников психолого-педагогического тренинга по всем обсуждаемым в группе проблемам. Именно правдивые суждения, выражающие реальные мысли и чувства членов группы, выступающие как «концентрированная» обратная связь, могут стать источником личностных изменений, послужить «базой» для коррекции имеющихся у участников тренинга знаний, навыков и умений общения. Следует согласиться с суждением о том, что доверительное общение определяется, прежде всего, двумя факторами: значимостью «материала», раскрываемого собеседниками о себе, и отношением доверия к партнеру, к группе, к ее членам.

Таким образом, доверительным будет только такое общение, которое одновременно удовлетворяет обоим названным условиям (факторам). Что же касается создания в группе максимально доверительного климата, то это является главной задачей руководителя. Педагогические психологи, как правило, довольно сложно идут на открытый, доверительный контакт, поэтому простой и верный шаг в создании доверительности в группе – это, например, принятие формы обращения на «ты», психологически уравнивающей всех участников группы, делающей их ближе, доступнее, «равными друг другу».

Принцип конфиденциальности позволяет не выносить содержание общения за пределы группы. Соблюдение этого принципа предотвращает нанесение возможного ущерба участникам психолого-педагогического тренинга, связанного с вынесением содержания доверительного общения за пределы группы. Важность реализации этого принципа очевидна, ибо обсуждение вопросов, касающихся группы и её участников за пределами группы, ослабляет мотивационный потенциал её участников, их готовность и потребность к обсуждению этих вопросов в самой группе.

Каждый принцип тренинга важен и не заменим другими, но центральное место в психолого-педагогическом тренинге, на наш взгляд, занимает *принцип обратной связи*, который находится не только во взаимосвязи со всеми другими принципами, но и обуславливает их.

Его реализация в группе позволяет поддерживать активность и доверительность, субъект-субъектные, то есть равные в позициях, отношения. Он позволяет взаимодействовать в контексте своих конкретных переживаний в жизни данной группы, то есть именно «здесь и теперь».

Реализация принципа обратной связи привносит в учебно-познавательную деятельность особенное содержание: позволяет сформировать верный образ себя и «другого» в ситуации общения, адекватное восприятие ситуации в целом, создает возможность для их верификации и при необходимости соответствующей коррекции. При этом под обратной связью в тренинге понимают открытое, аргументированное и конструктивное высказывание каждым его членом суждений, отражающих их видение и понимание различных ситуаций общения и взаимодействия, способов разрешения различных проблем, возникающих в ходе выполнения упражнений и заданий тренинга, а также собственный стиль деятельности и общения.

Выражение своего отношения к происходящему в группе (взаимодействию партнеров по общению, их стилю, навыкам и умениям общения) осуществляется не абстрактно, а конкретно, применительно к тому или иному участнику социально-психологического тренинга в специально смоделированных проблемных ситуациях, отражающих различные стороны их профессиональной деятельности.

Другими словами, обратная связь оказывается определенным видом социального знания – знанием о человеке, которое возвращается этому человеку партнером по общению.

Реализация принципа обратной связи в ходе психолого-педагогического тренинга дает его участникам уникальную возможность узнать, как воспринимаются они в ситуации общения другими участниками, а также осознать свои собственные индивидуальные поведенческие реакции.

Полученная информация, как правило, становится предметом размышления личности, что и создает предпосылки для коррекции имеющихся у участников тренинга навыков и умений общения или формирования новых, а в широком смысле – для взаимодействия в ходе тренинга и в жизни. Однако, для того, чтобы обратная связь могла выполнять названные функции в тренинге, она должна соответствовать определенным, предъявляемым к ней требованиям (условиям).

Прежде всего, обратная связь должна носить конструктивный характер, то есть быть такой, чтобы реципиент обратной связи мог найти в ней для себя позитивные, целесообразные, рациональные моменты.

Конструктивность обратной связи или возможность для реципиента ее принятия и использования для работы над собой, в свою очередь, зависит от таких её характеристик как специфичность и конкретность.

Это требование к обратной связи предполагает не только наличие конкретного источника информации обратной связи, но и соотнесения этой информации с конкретным поведением, конкретным поступком конкретного человека, а не поведения людей вообще. Требование специфичности обратной связи облегчает участникам тренинга ориентацию в ситуациях общения.

Важным требованием к обратной связи является её релевантность, соответствие потребностям коммуникатора и реципиента, или ориентация обратной связи коммуникатора на такие свойства, характеристики и другие проявления личности реципиента, которые могут быть изменены под ее влиянием.

Иными словами, она должна учитывать и соответствовать потребностям личности, к которой адресуется, но вместе с тем быть констатирующей, то есть не требующей изменений.

И еще одно требование к обратной связи – её неотсроченность, то есть осуществление её по ходу или сразу же после выполнения упражнений (заданий), «по горячему следу» и с учетом готовности к ней реципиента (во избежание искажения её фактором времени).

Заканчивая рассмотрение принципов психолого-педагогического тренинга, задающих внутригрупповые нормы общения, облегчающих функционирование основного обучающего механизма «обратной связи», обратим внимание на еще один провоцируемый группой и умениями руководителя немаловажный принцип – принцип, самодиагностики. Этот принцип позволяет участникам тренинга перейти непосредственно к самокоррекции своих «Я-концепций», «Я-образа», самооценки, личностных качеств, стереотипов поведения и общения.

При всем многообразии существующих классификаций методов психолого-педагогического тренинга на сегодняшний день нет единой и принятой всеми классификации. Однако все это многообразие можно свести к двум основным блокам методов – методам групповой дискуссии и игровым методам.

Групповая дискуссия может осуществляться в форме анализа конкретных ситуаций, в виде группового самоанализа, обсуждения проблем или «мозгового штурма» – в зависимости от конкретных целей и задач, которые с ее помощью призван решить руководитель занятий.

Здесь мы вправе говорить скорее о приемах (упражнениях, техниках) и методиках, составляющих разнообразие форм активных методов в рамках единого метода групповой дискуссии. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в отношении игровых методов.

Существует, впрочем, еще и другая точка зрения, согласно которой все активные методы (или методы активизации общения) объединяются в три особых блока: дискуссионные, игровые и методы и тренировки социальной чувствительности.

Последнее понимается, как тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства.

По мнению Л.А. Петровской, базовыми методами тренинга, присущими каждому его занятию, являются групповая дискуссия и игровые методы [3]. Но при этом следует подчеркнуть, что тренинг не исключает возможности использования и традиционных методов обучения (лекция, беседа, семинар). Однако применение этих методов в тренинге не связано с какой-либо их спецификой как особой формы подготовки к общению. Поэтому нам кажется целесообразным остановиться подробно на всех, так называемых, активных методах: групповой дискуссии, игровых методах и особенно на методе сензитивности, поразмышлять об их приемлемости для развития межличностного общения руководителей.

Групповая дискуссия по своей процедуре представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы (случай из любой области практики, анализ конфликтной ситуации, итоги ролевой игры и др.) с конечной целью прийти к общему мнению по ней. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление информации, мнений и оценок по обсуждаемой проблеме. Ценность дискуссии состоит в том, что благодаря реализации принципов равенства позиций, обратной связи, доверительности, а также мастерству руководителя дискуссии каждый участник тренинга, принимающий участие в дискуссии, получает не только возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, но и, осознавая индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же жизненных ситуаций, непосредственно в ходе дискуссии приобретать знания, навыки, умения конструктивного общения.

Среди активных (активизирующих) методов тренинга как разновидность метода групповой дискуссии можно выделить групповой самоанализ. В этом случае предметом дискуссии оказываются межличностные отношения самих участников тренинга, складывающиеся непосредственно во время занятий. Цель этого метода заключается в анализе поведения окружающих, а также в самоанализе. Метод позволяет каждому участнику тренинга осознать меру соответствия приписываемых ему качеств, причин поведения его собственным оценкам своих психологических характеристик; верифицировать свое представление о том, каков он в глазах других, то есть создать осмысленные предпосылки для возможной коррекции своих «Я-концепции» и «Я-образа».

Отметим, что групповая дискуссия как метод тренинга имеет свои особенности, связанные с выполнением ряда важных функций: являясь универсальным инструментом для формирования адекватного образа проблемы и его коррекции, дискуссия, в конечном счете, «расшатывает» жестко фиксированные установки и стереотипы общения, делает их способными к изменению и развитию.

Влияние групповой дискуссии на смену социальных установок впервые было изучено американским психологом К. Левиным [2].

Рассмотрение взаимосвязей между групповой дискуссией и изменением установок позволило сделать вывод о том, что существенное изменение мнений (32 %) в экспериментах К. Левина как результат дискуссий по сравнению с изменением мнения под воздействием традиционной формы обучения – лекции (3 %), связано, скорее всего, с такими аспектами дискуссии как повышенная включенность каждого участника дискуссии в выработку заинтересованного отношения к обсуждаемой проблеме и уменьшение сопротивления инновациям, иной точке зрения, а также укреплением собственной позиции за счет наблюдения за продвижением в направлении определенной точки зрения других участников дискуссии. Словом, для того, чтобы изменить свою установку участнику дискуссии требуется нечто большее, чем просто услышать чьи-либо аргументы.

Активное участие в дискуссии вызывает несравненно большее изменение установок, чем пассивное восприятие. Участники и наблюдатели слышат те же самые идеи, но когда участники выражают их своими собственными словами, вербальная определенность усиливает воздействие. Чем больше члены группы повторяют друг друга, тем больше они их усваивают и ценят.

Литература

1. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – СПб., Речь, 2014.
2. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.
3. Петровская Л. А. Общение-компетентность-тренинг / Ред.-сост. О. В. Соловьева. – Москва: Смысл, 2007.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – 2. доп. и перераб. изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2000.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия – СПб.: Питер Ком, 1999.

Ася Сергеевна Дохоян

*(статья рекомендована научным руководителем
к.псх.н., доцентом кафедры социальной,
специальной педагогики и психологии И.А. Твеловой)*

ПРОБЛЕМЫ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

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

Аннотация. В статье рассмотрены понятие, причины, виды и функции стресса. Выполнен анализ источников по данной проблеме, который позволяет прийти к заключению, что переживание стрессового состояния часто связано с дезадаптивным поведением – целым комплексом нарушений приспособительной реакции личности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стрессовые расстройства, тревога, тревожность, личность, дезадаптивное поведение.

Изучение проблемы стресса занимает одно из ведущих мест в современной психологии. Это обусловлено достаточно высоким научным интересом к решению задач ранней диагностики и профилактики возникновения стрессовых расстройств в различных сферах деятельности человека.

Стресс как психическое явление можно отнести к негативным эмоциональным состояниям, поэтому его своеобразной психологической начинкой является чувство тревоги, приводящее к развитию психологической дезадаптации личности и формированию у неё различных функциональных расстройств организма.

В научной литературе под тревогой понимают различные переживания эмоционального дискомфорта, связанные с ожиданием неприятностей, предчувствием опасностей. В отличие от страха, который считается реакцией на определенную реальную опасность, тревога понимается как переживание неопределенности и диффузности угрозы. С точки зрения другого подхода, страх проявляется при витальной угрозе, а тревога проявляется при социальной угрозе личности, её потребностям, отношениям и положению в обществе. Тревога и страх достаточно часто понимаются как взаимозаменяемые состояния.

Выделяют два вида тревоги: ситуативную и личностную. Ситуативная тревога характеризует состояние личности в определенный момент, а личностная тревожность считается относительно устойчивым образованием. На физиологическом уровне реакция тревоги может проявляться

в усиленном сердцебиении, учащённом дыхании, повышенном артериальном давлении, возрастающей общей возбудимости, сниженном пороге чувствительности. На психологическом уровне тревога обычно проявляется как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределённости и грозящей неудачи, невозможность принять решение и т. д. По мере увеличения состояния тревоги характеристики, выражающие её проявление, могут претерпевать ряд определенных изменений, составляющих явления тревожного ряда.

По мнению ведущих исследователей стресса, состояние оптимального уровня тревоги человека необходимо для более эффективного приспособления к окружающей действительности, но чрезмерно высокий её уровень (как и чрезмерно низкий) может привести к развитию реакции дезадаптации, проявляющейся в общей дезорганизованности поведения личности и его деятельности.

Основные признаки состояния тревоги по мере её увеличения начинают закономерно сменяют друг друга. Так в своей работе Ф.Б. Березин показал, что ощущение внутренней напряженности, которое выражается наименьшей интенсивностью тревоги и является первым среди проявлений тревожного ряда. Это ощущение не несет в себе признака угрозы, а служит сигналом приближения более выраженных тревожных явлений. Первый уровень тревоги характеризуется как наиболее значимый для адаптации [2].

На втором уровне тревоги гиперстезические реакции заменяют ощущение внутренней напряженности или присоединяются к нему. Стимулы, которые ранее были нейтральны, приобретают значимость, а при их усилении могут приобрести отрицательную окраску. Именно на этом основывается недифференцированное реагирование человека, которое определяется как раздражительность.

Третий уровень – собственно тревога, которая проявляется в состоянии переживания неопределённости и угрозы, чувстве неясной опасности.

Четвертый уровень тревоги, характеризуется возникновением страха и его опредмечиванием, при этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно являются причиной реальной тревоги.

Пятый уровень – это уже ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, возникающей в результате продолжительного нарастания тревоги и выражается в переживании невозможности избежать данной опасности, неминуемость катастрофы. При этом данное переживание личности связано не с содержанием самого страха, а с нарастающей тревогой.

Шестой уровень тревоги считается наиболее высоким и характеризуется тревожно-боязливым возбуждением, которое может выражаться в потребности двигательной активности, паническом поиске помощи от окружающих. Дезорганизация деятельности человека и его поведения может достигнуть при этом своего максимума.

В настоящее время проблема стресса привлекла к себе внимание многих ученых. Обобщая их мнения, можно дать следующее определение стресса – особая форма эмоционального переживания, возникающего в экстремальной жизненной ситуации, требующей от человека мобилизации нервно-психологических сил. Стресс проявляется в ситуациях угрозы, опасности, ведения боевых действий или ситуации возможности возникновения их; он приводит к изменениям в протекании психических процессов, эмоциональным сдвигам, трансформации мотивационной структуры деятельности, нарушениям двигательного и речевого поведения.

При всей негативной окраске протекания стресса он необходим для адаптации организма к меняющимся условиям существования. Основатель учения о стрессах Г. Селье считает, что стресс проходит в своем развитии три стадии:

- 1) «реакцию тревоги», во время которой мобилизуются защитные силы организма;
- 2) «стадию сопротивления», отражающую полную адаптацию к стрессору;
- 3) «стадию истощения», которая следует неизбежно, если стрессор достаточно силен и воздействует на человека продолжительное время [6].

Р. Лазарус выделяет два глобальных типа стиля реагирования при стрессе [4].

Проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации.

Субъективно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями, и проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, вовлечения в свои переживания, желания забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой. Эти формы поведения характеризуются наивной, инфантильной оценкой происходящего.

А.Я. Анцупов, А.Н. Харитонов среди основных типов реагирования на трудную ситуацию выделяют активный (конструктивный и деструктивный) и пассивный (приспособление и уход) типы поведенческого реагирования субъекта на трудную ситуацию [1].

Разнообразие в подходах к пониманию сущности стресса нашло свое отражение в попытках классификации видов стресса.

Г. Селье выделяет две формы стресса: эустресс и дистресс. Подобное изложение взглядов Г. Селье встречается в подавляющем большинстве работ, посвященных проблеме стресса. По характеру влияния на человека большинство ученых различают следующие виды стресса:

- эустресс как адаптивную приспособительную реакцию организма, направленную на преодоление внешнего воздействия, обуславливающего нарушение жизнедеятельности и создание конфликтной ситуации;

- дистресс как реакцию на конфликтные ситуации, нарушающие нормальные физиологические функции и приводящие к возникновению психосоматических состояний [6].

В.Н. Панкратов среди множества факторов стресса выделяет рост интенсивности труда, сокращение времени на общение, подмена человеческого общения компьютерным диалогом, повышение ответственности работников за последствия принимаемых решений, явления изменившейся экологической обстановки. Среди разнообразных причин стресса, по мнению В.Н. Панкратова, особое место занимают личностные противоречия, производственные и финансовые затруднения, семейные проблемы (смерть супруга, развод, свадьба и т. п.) [5].

Анализ различных исследований в области стресса, позволил выделить следующие функции стресса. Основные функции стресса определяют достаточно сложную функциональную роль стресса, заключающуюся «в сохранении характера динамики и взаимодействия подсистем психики в промежутках времени между двумя последовательными, значимыми для субъекта изменениями среды».

Одной из важнейших функцией стресса является адаптационная (приспособительная) функция, заключающаяся в подготовке организма человека к воздействию вредоносных факторов в широком смысле.

Дезадаптивная функция стресса может проявляться в случае сильного кратковременного стресса, когда внешний психический ресурс личности не успевает пополниться за счет внутреннего ресурса, либо вследствие того, что происходит истощение внутреннего ресурса при длительных воздействиях стресс-факторов.

Мобилизационная функция стресса подчиняется адаптивной и проявляется в мобилизации (напряжении) психофизиологических, физиологических и психических возможностей личности как в случае непосредственного воздействия стрессогенных факторов, так и в случае ожидания такого воздействия.

Интеграционная функция стресса проявляется в объединении всех систем организма человека в целях достижения оптимального функционального состояния.

Защитная функция стресса заключается в низкой мотивации активности личности при воздействии различных вредоносных факторов. Данная функция способствует формированию психических защитных механизмов.

Деструктивная функция стресса связана с тем, что стресс вызывает нарушения функционирования и взаимодействия систем организма, приводит к устойчивым негативным изменениям личности и разрушению системы взаимодействия человека с социальным окружением.

Психологические и психофизиологические исследования стресса при экстремальных факторах разного характера и разной продолжительности позволили Л.А. Китаеву-Смык выделить ряд форм адаптационной активности (каждая форма характеризуется достаточно большим числом симптомов, которые принадлежат к какому-либо одному классу проявлений жизнедеятельности личности), т. е. форм «общего адаптационного синдрома», которые можно рассматривать как субсиндромы стресса [3].

При длительном продолжительности стресса его субсиндромы обычно чередуются, повторяются или сочетаются друг с другом при очередном доминировании отдельных синдромов. В условиях, когда на человека длительное время действуют предельно переносимые стресс-факторы, эти субсиндромы могут следовать один за другим и в определенном порядке, т. е. становятся фазами развития стресса. Дифференциация этих субсиндромов была возможна благодаря тому, что в ходе развития стресса при указанных условиях поочередно становились преимущественно выраженными и заметными, как для исследователей, так и для испытуемых различные формы адаптационной активности личности.

При изучении динамики протекания стресса особый интерес вызывает ее вторая стадия, которая связана с выработкой адаптационных механизмов.

Выделяют два вида адаптации личности – биологическую и психологическую. Биологическая адаптация является общей для человека и животных, она помогает приспособиться организму к устойчивым и непостоянным условиям окружающей среды: температуре, влажности, атмосферному давлению, освещенности и другим физическим условиям, а также к изменениям в самом организме: различные заболевания, травмы потеря какого-либо органа или ограничение его функций. К проявлениям биологической адаптации можно отнести ряд следующих психофизиологических реакций, таких например, как темповая адаптация. У животных адаптация может осуществляться только в пределах внутренних средств и возможностей регуляции функций самого организма, человек может применять различные дополнительные средства, которые являются продуктами его деятельности (дом, одежда, транспорт, технические средства и т. д.). Также у человека проявляются способности к произвольной психической регуляции некоторых биологических процессов и состояний, что значительно расширяет его адаптационные возможности.

Психологическая адаптация рассматривается как приспособление человека к проживанию в обществе в соответствии с требованиями данного общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами.

Психологическая адаптация происходит в процессе усвоения норм и ценностей данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье). К основным проявлениям психологической адаптации относится взаимодействие личности с окружающими людьми и её активная деятельность. К важнейшему средству достижения психологической адаптации относится получение общего образования и воспитания, а также физическая, трудовая и профессиональная подготовка.

Большое значение для изучения прикладных проблем психофизиологии и медицинской психологии имеет исследование физиологических регуляторных механизмов адаптации, которые повышают устойчивость организма к перепадам температуры, недостатку кислорода, изменению барометрического давления и другим неблагоприятным факторам. Решающую роль в эффективной адаптации к различным экстремальным условиям играют тренировки, в том числе физическая подготовка, психическое и моральное состояние индивида.

Социальная адаптация является интегральным показателем состояния человека, который отражает его возможности выполнять отдельные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма, адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, организации своего досуга и отдыха, к обучению, способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в коллективе, адаптивность поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями окружающих.

Если наблюдается расстройство адаптации, то это может быть определенной реакцией на отчетливо обнаруживаемый психосоциальный стресс или стрессы и проявляется через три месяца после начала действия стресса. Такая патологическая реакция может восприниматься человеком как личное несчастье, но при этом не является психическим заболеванием. Расстройство, как правило, прекращается вскоре после того, как прекращается действие стресса, или же, если стресс остается, достигается новый уровень адаптации. Реакция является дезадаптивной из-за нарушений в социальной или профессиональной деятельности или из-за проявлений, выходящих за рамки нормальных, обычных, ожидаемых реакций на подобный стресс. Расстройства адаптации усиливаются при наличии одного или более стрессов. Тяжесть стресса или стрессов не всегда обуславливает тяжесть расстройства адаптации. Личностная организация и культурные или общественные нормы и ценности вносят свой вклад в неадекватную реакцию на стресс. Тяжесть реакции является комплексной функцией степени, количества, продолжительности, обратимости, окружающей среды и личностных отношений.

Стрессы могут быть единичными, такими как развод или потеря работы, или множественными, такими как смерть дорогого человека, наступающая в то же самое время, когда человек теряет работу или болеет соматически. Также стрессы бывают периодическими, такими как сезонные трудности на работе, и постоянными, такими как хронические заболевания или проживание в бедности.

Проблема стрессоустойчивости предполагает изучение закономерностей формирования и реализации процессов защиты организма и психики от стрессогенных воздействий; развития и проявления различных стратегий (способов) и стилей поведения в этих условиях; личностной детерминации процессов преодоления; роли функциональных ресурсов в формировании приемов противодействия стрессу и др.

Расширение и уточнение содержания понятия стрессоустойчивости обусловлено развитием современных представлений о стрессе, которые базируются на многообразии теорий и концепций стресса. В то же время стрессоустойчивость формируется в процессе жизнедеятельности и теснейшим образом связана с отражением собственных возможностей человека, опытом разрешения аналогичных ситуаций и с выбором способа преодоления препятствий в сложной ситуации.

Литература

1. Анцупов А. Я., Харитонов А. Н. Конфликтология. Учебник для вузов. 6-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 514 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – СПб.: Наука. 2008.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса. – Москва: Акад. проект, 2009. – 943 с.
4. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М.: Речь, 2014. – С. 121-126.
5. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2001.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 2002.

*Екатерина Евгеньевна Здоровец
(статья рекомендована научным руководителем
к.пед.н., доцентом кафедры ПИТДиНО Н.А. Волобуевой)*

ХАРАКТЕРИСТИКА, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

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

Аннотация. В данной статье представлены результаты двухлетнего педагогического исследования формирования компетентности будущих педагогов дошкольного образования в области духовно-нравственного воспитания дошкольников. Охарактеризованы этапы и компоненты процесса формирования, выделены критерии и уровни сформированности компетентности педагога.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, инновации, педагог дошкольного образования, духовно-нравственное воспитание.

Развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования, интенсивное внедрение инноваций, новых технологий и методов работы с детьми. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов.

Компетенция (*от лат. competentio от competo добиваюсь, соответствую, подхожу*) – это личная способность педагога решать определенный класс профессиональных задач [2].

В качестве одной из важных составляющих профессиональной компетентности выступает способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

Современная система образования выдвигает необходимость повышения профессионального уровня и квалификации педагога, т. е. его профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность современного педагога дошкольной организации представляет собой совокупность специфических профессиональных и общечеловеческих установок, которые дают ему возможность справляться с определенной программой и различными ситуациями, которые могут появиться в образовательном процессе дошкольной организации. Решая их, педагог совершенствует свои общие и специальные способности, содействует практической реализации задач собственного развития.

Таким образом, профессиональная компетентность – комплекс профессионально значимых как для отдельной личности, так и для общества качеств, необходимых педагогу для реализации себя в разных видах трудовой деятельности.

Повышение уровня духовной культуры будущего педагога как сложный процесс его самопознания и саморазвития неизбежно ведет к повышению его профессиональной культуры, стремление к самосовершенствованию в условиях профессиональной деятельности.

Структура модели подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей включает методологический, содержательный и организационно-методический компоненты.

Методологический компонент модели определяет принципы духовно-нравственного воспитания: целостности, антропологический, аксиологический и культурологический, обеспечивающие адекватный подход к решению проблемы подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Важной ее характеристикой явились различные исходные позиции будущих

педагогов перед началом обучения, которые обусловили их самоопределение в разных направлениях духовно-нравственного воспитания, среди которых определились следующие виды: социоцентрическое, гуманистическое, теоцентрическое, этнопедагогическое и правовое.

Потребность в самосовершенствовании является основой для развития духовно-нравственного потенциала педагога, определяющего его готовность к осуществлению духовно-нравственного воспитания. Выделены системные компоненты готовности педагога к воспитанию детей: духовно-нравственный потенциал (определяемый по показателям двух сфер – социокультурной и духовно-практической) и педагогическая компетентность в вопросах духовно-нравственного воспитания (определяемая по показателям двух сфер – социальной и индивидуальной, практико-педагогической).

Мотивационные компоненты готовности к духовно-нравственному воспитанию детей определяют готовность педагога к самосовершенствованию, росту своего духовно-нравственного потенциала.

К показателям, характеризующим мотивационную готовность, отнесены: на духовно-практическом уровне – признание библейских заповедей, совесть и готовность к самосовершенствованию; на социокультурном уровне – интерес к отечественной духовной культуре и святоотеческому педагогическому наследию и признание его значения для духовно-нравственного воспитания; на социальном уровне – признание важности духовно-нравственного воспитания и готовность заниматься им; на индивидуальном практико-педагогическом уровне – уважение к профессии педагога и желание заниматься духовно-нравственным воспитанием детей.

К когнитивным показателям отнесены: на духовно-практическом уровне – знания о мировоззренческих системах и направлениях духовно-нравственного воспитания, представления о духовно-нравственной сфере личности.

Когнитивные показатели на социокультурном уровне представляют знания основ отечественной духовной культуры (архитектуры, иконографии, музыки, библейских сюжетов, живописи, поэзии, литературы); знание светской и православной педагогики и святоотеческого педагогического наследия.

На социальном уровне – знания основных этических систем, осмысление их понятий и знание направлений и содержания духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

На индивидуальном практико-педагогическом уровне – знание закономерностей духовно-нравственного развития дошкольников и программ их духовно-нравственного воспитания.

К эмоциональным показателям, характеризующим эмоциональную сферу личности педагога, значимую для осуществления духовно-нравственного воспитания дошкольников, отнесены: на духовно-практическом уровне – любовь к детям (бережное отношение к личности ребенка), педагогическое достоинство (честь – самостоятельность – ответственность); на социокультурном уровне – чувство преданности детям, стране, верность педагогическому служению, чувство ответственности (требовательность к себе); на индивидуальном практико-педагогическом уровне – душевная чуткость, внимательное отношение к детям, людям, терпеливость и собранность; на социальном уровне – чувство профессионального долга и призвания, доброжелательность и честность.

К деятельностным показателям готовности педагогов к духовно-нравственному воспитанию отнесены: на духовно-практическом уровне – самоопределение в мировоззренческих системах и ценностных ориентирах, включенность в отечественную духовную культуру, приобщение к ее духовным и нравственным ценностям, проявления духовного рассуждения и самоанализа, самосовершенствование, следование высокому духовному идеалу; на социокультурном уровне – включенность в народную педагогическую культуру, служение своему народу, способность к рефлексии и самоанализу; на индивидуальном практико-педагогическом уровне – соблюдение моральных норм, самостоятельность в нравственном выборе

поступка, поведения, позиции и владение формами взаимодействия педагога с семьями воспитанников в направлении их духовно-нравственного воспитания.

Выделенные структурные и функциональные критерии представляют систему показателей, которые были приняты в качестве критериев и выстроены в иерархической взаимосвязи с соответствующими сферами личности и педагогической деятельности.

Обозначим показатели первого критерия – наличного уровня духовной культуры будущего педагога:

1. Ценностные ориентации как элемент педагогической направленности личности будущего педагога дошкольного образования и как ядро морально-духовной сферы.

2. Понимание феномена «духовная культура педагога» и осознание значения духовности для саморазвития личности.

3. Стремление к собственному духовному росту и осознание значимости духовной культуры воспитателя как стимула и мотива к духовному росту его воспитанников.

Показатели второго критерия – педагогической направленности личности будущего педагога на морально-духовное воспитание дошкольников следующие:

1. Проявление интереса к значению морально-духовных ценностей, принятых в различных социальных сообществах.

2. Отношение к первостепенной целесообразности морально-духовного воспитания в современном дошкольном образовательном учреждении.

3. Наличие желания осуществлять деятельность по морально-духовному воспитанию дошкольников, в том числе средствами художественной литературы.

Показатели критерия оценки педагогической компетентности в сфере морально-духовного воспитания дошкольников следующие:

1. Знание студентами сущности морально-духовных ценностей, принятых в различных социальных сообществах.

2. Знание будущими педагогами механизмов морально-духовного воспитания.

3. Владение методами морально-духовного воспитания.

Анализ работ В.Ю. Кричевского, Ю.Н. Кулюткина, Т.И. Шамовой, К.Н. Ахлестина позволил определить профессиональную компетентность педагогов образовательного учреждения как целостную систему, состоящую из множества элементов, одним из которых является его управленческая культура. Необходимо указать, что в структуре профессиональной компетентности взаимодействуют такие компоненты, как морально-нравственный, познавательный-творческий, коммуникативный.

Содержанием морально-нравственного компонента является опора на такие категории как моральное сознание (моральный принцип, моральная норма, этическая категория, моральное убеждение, нравственная цель, моральный выбор и т. д.); нравственные отношения (нравственное взаимодействие, нравственный конфликт, моральный авторитет, моральная репутация и др.); моральная практика (реализация на практике тех или иных нравственных качеств).

Познавательный-творческий компонент профессиональной компетентности характеризуется использованием нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств и их сочетания; направленностью, нацеленностью, сосредоточением субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приема решения возникающих творческих специальных задач и их реализацию.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности выступает во владении специалистом способами вербального и невербального обмена информацией; способности проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; выработать стратегию, технику и тактику взаимодействия с людьми; организовывать совместную деятельность людей для достижения определенных социально-значимых целей; идентифицировать себя

с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

В соответствии с ФГОС ДО [1] новые характеристики воспитательного процесса обуславливают и новые требования к педагогу, к его профессиональной подготовке, поэтому в профессиограмме ведущее место занимает нравственная позиция педагога – система его интеллектуально-волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру. Без этого невозможен эффективный творческий труд педагога.

В современных условиях педагог должен становиться подлинным профессионалом, способным решать задачи общего развития детей педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, основанной на нравственных ценностях. Современный воспитатель работает в ситуации постоянного выбора: как профессионально-нравственного, предполагающего свободную реализацию собственных концептуальных подходов и инновационных идей, так и профессионально-технологического, обусловленного свободным владением всем спектром методических средств, приемов, форм, позиций в процессе воспитания и обучения. Развитие профессионально-нравственных потребностей воспитателя является одной из центральных задач, поскольку данные потребности формируются в процессе освоения педагогической деятельности и влияют на ее эффективность.

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является нравственная позиция воспитателя. Именно в ней воспитатель выражает себя как субъект педагогической деятельности. Нравственная позиция педагога – это отношение к детям, коллегам, мотивы выбора педагогической профессии и мотивы педагогической деятельности, выбор целей и средств педагогической деятельности.

Сущность профессионализма не является лишь суммой профессиональных знаний и навыков. Подлинный профессионализм включает в себя нравственную доминанту: понимание специалистом своего профессионального долга, моральной ответственности, серьезное отношение к вопросам профессиональной чести. Профессиональная деятельность педагога дошкольной организации весьма многообразна, она регламентирована правилами, кодексами, нормами. Но при всем их разнообразии существуют общие нравственные принципы, которые составляют наряду с компетентностью, квалифицированностью и деловой активностью сущность профессионализма. По мнению В.В. Марковой, развитая система профессионально-нравственных потребностей во многом определяет уровень сформированности профессионально-нравственной позиции педагога дошкольной образовательной организации.

Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования, которая, в свою очередь, формируется с учетом особенностей мировоззрения и социально-культурного развития данного общества. Духовно-нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни – важнейшее условие развития России. Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) // <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения – 25.07.2021).

2. Филиппова Е. В. Профессиональные качества педагога. Словарь педагогических терминов и определений <http://doshkolnik.ru/pedagogika/7285-professionalnye-kachestva-pedagoga-slovar-pedagogicheskikh-terminov-i-opredeleniiy.html> (дата обращения – 25.07.2021).

Анна Алексеевна Макарова

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ
ПЕРВИЧНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

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

Аннотация. В данной статье характеризуются такие понятия, как готовность к профессиональной деятельности, компоненты готовности, показатели профессиональной готовности, компетенции как формируемая часть профессиональной компетентности. Особое внимание уделено результатам исследования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в области развития первичных математических представлений дошкольников.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, готовность к профессиональной деятельности.

В системе высшего педагогического образования России все более значимой становится вузовская подготовка педагогов, которая всегда опирается на системность фундаментального образования. Оно включает в себя развитие личности педагога, его творческого потенциала, профессионального самосознания. Вместе с тем, вузовская подготовка педагогов имеет существенные недостатки: уменьшен объем профессиональной подготовки, а также будущие педагоги слабо ориентированы на реальную профессиональную деятельность. Следовательно, необходимо совершенствовать учебный процесс в системе вузовского образования для повышения практической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности [5].

Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения исследователей О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Иванова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др. [6].

Готовность – это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности. Будущий педагог должен быть готов к продолжению своего образования и самообразования, способен осуществлять не только нормативную, но и инновационную деятельность. Этого требует современная модернизация общего образования.

Исследователи Ю.К. Васильев, М.И. Дьяченко, Ю.В. Енотовская, Л.А. Кандыбович, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, Д.И. Узнадзе рассматривают готовность как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности, как особое психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Компонентами готовности к педагогической деятельности выступают теоретические и методические знания, профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду деятельности, которое, опираясь на принцип о ведущей роли мотивов в активизации деятельности личности, выделяется в качестве основного.

Разработана система показателей профессиональной готовности к педагогической деятельности. В нее входят:

- содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности, уровень знаний о сущности профессии;

- степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности;
- уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, профессионально значимых свойств личности;
- качество социальных установок на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов [7].

Не случайно педагогическая профессия в работе с детьми дошкольного возраста отличается повышенными требованиями к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми интенсивно, продуктивно и творчески.

В своих трудах исследователь А.А. Майер подчёркивает: «...педагог стремится воспользоваться опытом ребёнка, максимально учесть его способности, возможности и интересы, возрастные особенности. Более того, степень включённости педагога как личности в процесс взаимодействия с детьми, а не талантливого технолога, его способность свободно владеть как средством воспитания, развития и обучения – во многом определяют продуктивность педагогической деятельности» [2].

Процесс формирования ключевых компетенций проходит определённую этапность и может быть представлен конструктом: «готовность ↔ способность ↔ компетенция». Где готовность определяется мотивами действий в совокупности со стереотипами поведения и уже имеющимися способностями личности, которые, в свою очередь, строятся на знакомых способах и механизмах действий, формирующих минимальный опыт для выполнения необходимых операций. В итоге применения новых способов и механизмов действий на основе имеющихся знаний, умений и навыков формируется компетенция, в дальнейшем перерастающая в компетентность – знание в действии.

Общим для всех приведенных выше определений является понимание компетенции как готовности и способности личности выполнять разнообразные поставленные задачи, единство знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения практической деятельности. Понятия «компетенция» и «компетентность», который утверждает об их взаимодополнении, и определяет компетенцию как «знание в действии» определяемое готовностью человека к выполнению необходимых ролей, действий, способность человека эффективно применить имеющиеся знания, опыт в складывающихся и меняющихся условиях, ситуациях.

Профессиональная компетентность современного педагога дошкольной организации представляет собой совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, которые дают ему возможность справляться с определённой программой и различными ситуациями, которые могут появиться в образовательном процессе дошкольной организации. Решая эти ситуации, педагог совершенствует свои общие и специальные способности, содействует практической реализации задач собственного развития.

Таким образом, профессиональная компетентность – комплекс профессионально значимых как для отдельной личности, так и для общества качеств, необходимых человеку для реализации себя в разных видах трудовой деятельности.

С точки зрения психологии «компетентность» включает в себя знание, умение, навыки, а также способы осуществления деятельности (А.П. Журавлёв, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков). В.Г. Суходольский под профессиональной компетентностью педагога понимает способность к успешному выполнению профессиональной деятельности, которая определяется требованиями определённой должности, опирающейся на фундаментальное образование, эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности. Также данное понятие включает степень овладения профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками [5]. То есть компетентность – это совокупность теоретической и практической готовности человека к педагогической деятельности. А профессиональная компетентность – это профессионализм и мастерство педагога.

Развитие профессиональной компетентности будущего педагогов дошкольного образования в области развития первичных математических представлений представляет собой целенаправленный процесс совершенствования общих профессиональных и специальных профессиональных компетенций, основанный на оптимизации имеющихся знаний, умений, профессиональных ценностных ориентации будущего педагога в соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном уровне развития системы отечественного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил предположить, что эффективному развитию профессиональных компетенций будущего педагога дошкольного образования в области формирования первичных математических представлений, будут способствовать следующие условия:

- 1) организация процесса профессиональной подготовки с учетом всех компетенций и обеспечение доступа к образовательным ресурсам;
- 2) содействие профессиональному самоопределению студентов;
- 3) осуществление контекстного обучения будущих педагогов дошкольного образования.

Все структурные компоненты, обуславливающие готовность студентов в области математического развития дошкольников имеют тесную двустороннюю связь. Так, ценностные ориентации, входящие в мотивационно-личностный компонент, создают основу для успешного усвоения теоретических знаний (содержательный компонент) и овладения умений (деятельностный компонент).

Успешность формирования такой готовности в известной мере зависит от уровня их интеллектуального развития, от сформированности рефлексии и педагогического мышления. В то же время сам процесс формирования данных умений позитивно влияет на развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы личности студентов, их мыслительных операций, сформированность рефлексивной позиции и в конечном итоге – на становление индивидуального стиля их будущей профессиональной деятельности.

Будущий педагог должен осознавать свою управляющую функцию в области математического развития ребенка:

- понимать значение математического развития в формировании личности ребенка, его сенсорных, познавательных и творческих способностей;
- признавать ребенка субъектом процесса математического развития, ориентироваться на его интересы и потребности в выборе содержания и способов деятельности по математическому развитию;
- осуществлять математическое развитие ребенка в условиях личностно-ориентированной модели обучения;
- выбирать такую программу и технологию обучения, которая в большей степени отвечает особенностям субъектов системы математического развития, и быть способным к конструированию элементов авторской методики на основе собственных воззрений;
- проявлять исследовательский подход к ребенку и к собственной педагогической деятельности, направленной на поиск оптимальных путей управления математическим развитием дошкольников [8].

Для этого будущий педагог должен обладать глубокими психолого-педагогическими предметными и методическими знаниями, способностью преодолевать педагогические стереотипы, совмещать в себе профессиональную компетентность с гуманистической личностной позицией.

Важнейшими среди них, являются следующие: умение диагностировать уровень математического развития ребенка, выбирать содержание обучения и эффективный путь воздействия на математическое развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, осуществлять самоконтроль и самокоррекцию своей деятельности в процессе управления, переносить ранее усвоенные знания и умения в новые нестандартные

ситуации, создавать свои оригинальные способы управления математическим развитием дошкольников.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении [1].

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
2. Абашина В.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 1998. – 184 с.
3. Бендюков М.А. Психология профессионального развития в условиях рынка труда [Электронный ресурс] – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/bendyukov_7_17_78.pdf.
4. Беспалова Н.В. Активные методы обучения – разновидность самостоятельной работы // Вологодские чтения. Материалы конференции. Дальневосточный федеральный университет. – 2009. – № 74. – С. 93–96.
5. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
7. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1 (35). – С. 15-22.
8. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1 (35). – С. 8-15.
9. О концепции математического развития дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 5.- С. 17-20.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013) // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

Татьяна Владимировна Черноусова-Никонорова

ПРОЕКТ «ДЕТИ ПИШУТ КНИГУ» КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ

АНО ДПО «Новосибирская Академия педагогики, практической психологии и социальной работы»

Аннотация. В настоящее время большое внимание уделяется творческой деятельности, развитию творческих способностей детей, внеурочной деятельности, дополнительному образованию. Проект «Дети пишут книгу» является платформой для развития творческих (литературных и художественных) способностей детей дошкольного и школьного возраста. Данный проект содействует популяризации литературного и художественного творчества, поддерживает детей,

проявляющих способности в области литературного и художественного творчества, способствует мотивации к чтению. В статье даются определения терминам «проектная деятельность», «проект», рассматриваются общие признаки, отличающие проект от других видов деятельности, говорится о том, что проектная деятельность является важным компонентом работы педагогов с одаренными детьми, что необходимо начинать работу с детьми как можно раньше для того, чтобы талант, творческие способности имели возможность развиваться и совершенствоваться.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, проект «Дети пишут книгу», дошкольники, школьники, творческие способности, сказка, литературное и художественное творчество.

В настоящее время большое внимание уделяется творческой деятельности, развитию творческих способностей детей, внеурочной деятельности, дополнительному образованию.

Проект «Дети пишут книгу» является платформой для развития творческих (литературных и художественных) способностей детей дошкольного и школьного возраста.

Любому обществу нужны одаренные люди, задача общества – рассмотреть и развить способности всех его представителей. Не каждый человек способен реализовать свои способности. Очень много зависит от семьи, от школы. «Задача семьи состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть способности ребенка, задача школы – поддержать ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы», – писала Н.И. Дереклеева [3].

Как сделать так, чтобы талант, творческие способности имели возможность развиваться и совершенствоваться? Для этого необходимо начинать работу с детьми как можно раньше, и проект «Дети пишут книгу», его организация и деятельность, – одна из ступеней этого процесса.

«Решить современные педагогические задачи и получить новые качества личности школьника в рамках отдельных учебных дисциплин с использованием только классно-урочной формы организации образовательного процесса, провести оценку полученных результатов, используя только тестовые проверочные работы и пятибалльную систему оценки, практически невозможно. Необходим поиск адекватных способов и форм организации образовательного процесса, с помощью которых можно достичь новых образовательных результатов. Одной из таких адекватных форм является проектная деятельность», – считает А.Б. Воронцов [11].

Новые образовательные результаты (прежде всего учебная и социальная самостоятельность; компетентность в решении проблем, в принятии решений; ответственность и инициативность и др.) могут быть достигнуты только через проектную деятельность школьников [10].

Проектная деятельность является важным компонентом работы педагогов с одаренными детьми, поэтому проектов, тематически направленных на работу по развитию одаренности, на сегодняшний день в российской образовательной практике достаточно много [12].

Так что же такое «проект», «проектная деятельность»?

По мнению Е.Г. Нимаевой, проект – это мысленное прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого действия [8].

Б.Р. Мандель, Н.Ф. Яковлева считают, что с точки зрения учащегося, проект – это реальная или насущная возможность делать что-то нужное, важное, интересное в группе или одному, самостоятельно; решать проблему, сформулированную самими учащимися в виде цели и задачи; максимально использовать собственные возможности; проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, умения, навыки, возможности; принести пользу; публично презентовать достигнутый результат и т. п. С точки зрения преподавателя, проект – это интегративное, метапредметное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое может позволить вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы, постановка цели и задач и т. д.);

целеполагание и планирование деятельности; самоанализ и рефлексия; поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ); освоение различных методов исследования; практическое применение знаний, умений и навыков в типичных и нестандартных ситуациях и др. [7; 18].

Проектная деятельность – это деятельность, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Результат четко обозначен... Главная цель проектной деятельности – изменить действительность (ситуацию) с помощью специально созданного продукта (макета, книги, мультфильма, видеofilmа и т. д.), «получение такого результата, который влияет на ситуацию, относительно которой возник замысел», – считает Т.В. Уткина [13].

«Проект направлен на создание того, чего еще не существует (например, создание нового здания, компьютерной программы, социального эффекта и т. д.) и предполагает наличие проектного замысла, который достигается в процессе его реализации. Поэтому цель проекта формулируется соответственно – создать, построить, достичь. При построении структуры работы необходимо помнить, что она должна соответствовать проектной логике... Любой проект всегда направлен на решение конкретных технических, идеологических и других задач (создание сайта, разработка модели технического устройства, выработка определенного общественного мнения и т. д.), поэтому главным критерием оценки эффективности проектирования является практическая значимость», – пишет К.Н. Поливанова [10].

«Проектная деятельность помогает выявить и развить профессиональные склонности ребенка, уровень сформированности важных личных качеств и универсальных учебных действий. Под проектной деятельностью мы понимаем, – написали в своей статье Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, – творческую работу по решению актуальной проблемы, цели которой определяются и достигаются самими детьми в процессе самостоятельного освоения новой для них информации, при этом создается реальный или идеальный продукт, отличающийся объективной или субъективной новизной» [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования говорится о необходимости использования проектной деятельности при обучении и воспитании детей [14].

К числу важнейших отличий проектов от других видов деятельности относится ограниченность во времени, уникальность, необходимость заранее планировать координацию многоплановых действий [6].

А.В. Хуторской считает, что ценность проектной деятельности в том, что она ориентирует детей на создание итогового продукта, на достижение практического результата [15].

О пользе применения метода проектной деятельности в образовательном процессе говорит тот факт, что благодаря ему можно развивать творческие и умственные способности детей, воспитывать такие качества, как самостоятельность, целеустремленность, стремление к постоянному обогащению знаний о мире [16].

Л.Н. Боронина пишет, что проект (от англ. project) – то, что задумывается и планируется. В современной литературе по управлению проектами можно выделить два основных подхода к определению проекта: системный и деятельностный. Системный подход определяет проект как систему временных действий, направленных на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата. «Проект – временное предприятие для создания уникальных продуктов, услуг или результатов». Второй подход – деятельностный – трактует проект как деятельность субъекта по переводу объекта из наличного состояния в состояние желаемого будущего, которое наиболее полно отвечает его представлениям. Таким образом, проект в самом широком смысле может пониматься как творческая, разумная, целеполагающая деятельность субъекта. Сущность любого проекта заключается в деятельности... Проектная деятельность носит двойственный характер. С одной стороны, это деятельность идеальная, поскольку

она связана с планированием будущего, промысливанием того, что должно быть. С другой стороны, проектная деятельность – это деятельность технологическая, так как она отражает процессы реализации того, что задумано [2].

Итак, проектная деятельность – это уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определенного результата, создание определенного уникального продукта или услуги.

Проект – уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированных и управляемых видов деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения соответствующей конкретным требованиям цели, включающий ограничения по срокам, стоимости и ресурсам.

Общие признаки, отличающие проект от других видов деятельности:

- 1) направленность на достижение конкретных целей с определенным началом и концом;
- 2) ограниченная протяженность по срокам, стоимости и ресурсам;
- 3) неповторимость и уникальность (в определенной степени);
- 4) комплексность – наличие большого числа факторов, прямо или косвенно влияющих на прогресс и результаты проекта;
- 5) правовое и организационное обеспечение – создание специфической организационной структуры на время реализации проекта [9].

Выдержав все критерии, необходимые для проекта, проектной деятельности, был разработан проект «Дети пишут книгу. Сказки», который в феврале 2020 года вошел в число победителей и получил грант Президента Российской Федерации. Проект «Дети пишут книгу. Сказки» оказался среди 2 017 поддержанных проектов из 9 308 инициатив, поданных на конкурс.

«Дети пишут книгу. Сказки» – это проект для детей дошкольного и школьного возраста. Он направлен на развитие творческих (литературных, художественных) способностей детей. Данный проект содействует популяризации литературного и художественного творчества, поддерживает детей, проявляющих способности в области литературного и художественного творчества, способствует мотивации к чтению.

Цель проекта – дать возможность детям проявить свой талант, опубликовать сказку, которую сочинил ребенок, в сборнике «Дети пишут книгу. Сказки», привлечь детей и родителей к проблеме чтения, написания собственных литературных произведений. Кроме этого ребенок, написавший сказку, может нарисовать рисунок к ней.

Для детей публикация своего литературного или художественного творчества – это не только важный этап в самореализации, но и важнейший социальный опыт, который в значительной степени определяет их будущее.

В июне 2019 года в Сибирском институте практической психологии, педагогики и социальной работы стартовал проект «Дети пишут книгу. Сказки» [5], презентация которого состоялась на Международном фестивале «Книжная Сибирь» в рамках IV Регионального фестиваля детской книги. В сборник «Дети пишут книгу» вошли сказки, написанные дошкольниками и школьниками. На страницах книги оживают литературные произведения, которые учат дружбе, добру, взаимопониманию, раскрывают внутренний мир дошкольников и школьников.

Подобные издания играют большую роль в развитии дошкольников и школьников, обогащают культурное пространство Новосибирска и Новосибирской области.

С 16 марта 2020 года проект «Дети пишут книгу. Сказки», получивший поддержку Фонда президентских грантов, преобразован из проекта с платным участием в проект с бесплатным участием.

В рамках проекта проведены следующие мероприятия:

- размещена на сайте sispp.ru информация о проекте «Дети пишут книгу. Сказки», приняты заявки на участие в данном проекте;
- мастер-класс «Сказки в нашей жизни. Читаем и пишем сказки»;

- методические рекомендации «Как сочинить сказку» (презентация);
- презентация сборника «Дети пишут книгу. Сказки», который издан в сентябре 2019 года;
- индивидуальные консультации в подготовке к публикации сказки в сборнике «Дети пишут книгу. Сказки» для авторов, у которых в тексте есть стилистические, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки;
- презентация сборника «Дети пишут книгу. Сказки» (2020) [4];
- конкурс рисунков к сказкам, опубликованным в сборнике «Дети пишут книгу. Сказки», цель которого – способствовать мотивации к чтению и т. п.

Участвуя в проекте «Дети пишут книгу. Сказки», юные писатели (дошкольники и школьники) получают возможность повысить уровень мастерства, создать законченный продукт и получить содействие в его публикации [17].

Реализация проекта способствует развитию творческой активности дошкольников и школьников. В ходе проекта созданы новые литературные произведения, авторами которых являются дошкольники и школьники.

В настоящее время большое внимание уделяется развитию творческих способностей дошкольников и школьников. Сегодня, когда в России осуществляется переход к гуманно-личностной педагогике, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала детей, необходимо обеспечивать развитие творческих способностей каждого дошкольника, школьника, формировать творческую личность и готовить ее к творческой познавательной деятельности.

Развитию творческих способностей, повышению уровня овладения творческой деятельностью, творческому саморазвитию необходимо уделять большое внимание.

Выявлять, поддерживать, развивать детей, проявляющих способности в области литературного и художественного творчества, одна из проблем, которую необходимо решать.

Кроме этого существует следующая проблема: снижается мотивация к чтению у дошкольников и школьников.

В распоряжении Д.А. Медведева от 3 июня 2017 г. говорится: «Приобщение детей к чтению и к письменной культуре есть необходимое условие формирования нового поколения российских граждан, которым предстоит на высоком интеллектуальном уровне ответить на вызовы современности, обеспечить устойчивое развитие страны... Поддержку и развитие детского и юношеского чтения необходимо рассматривать как приоритетное направление в культурной и образовательной политике государства, имеющее важнейшее значение для будущего страны... Несмотря на очевидную важность и незаменимость чтения, снижение интереса к нему наблюдается во всем мире... Россия так же, как и другие страны, переживает кризисные процессы в чтении, в том числе детском чтении, приобщении детей и юношества к письменной культуре... Наряду с очевидным снижением потребности в чтении педагоги, логопеды, детские психологи отмечают у детей более позднее овладение речью, недостаточность словарного запаса, растущее число дислексий (нарушение чтения), дисграфий (нарушение письма) у обучающихся и дислогий (неспособность использовать родной язык как главный инструмент сознания, освоения культурного опыта, общения) у детей и юношества».

Цель проекта «Дети пишут книгу. Сказки» – дать возможность детям проявить свой талант, опубликовать сказку, которую сочинил ребенок, в сборнике «Дети пишут книгу. Сказки», привлечь детей и родителей к проблеме чтения, написания собственных литературных произведений.

Следовательно, проект «Дети пишут книгу. Сказки» актуален на сегодняшний день.

Задачи проекта:

- 1) поиск талантливых дошкольников и школьников, сочиняющих сказки;
- 2) повышение творческого потенциала и писательского мастерства дошкольников и школьников;

3) организация практической помощи дошкольникам и школьникам в подготовке к публикации сказки, написанной ими, в сборнике «Дети пишут книгу. Сказки»;

4) издание сборника «Дети пишут книгу. Сказки»;

5) максимально осветить ход реализации проекта, сам проект, который содействует популяризации литературного и художественного творчества, поддерживает детей, которые сочиняют сказки, рисуют к ним рисунки, и способствует мотивации к чтению.

Целевые группы проекта: дошкольники и школьники.

Сегодня большое внимание уделяется развитию творческих способностей детей. Для дошкольников и школьников публикация сказки, которую они сами написали, рисунка к сказке, не только важный этап в самореализации, но и важнейший социальный опыт, который в значительной степени определяет их будущее.

Дети, сказки которых опубликованы в сборнике, прочтут и свою сказку, и сказки других детей; дети, нарисовавшие рисунки к сказкам сборника «Дети пишут книгу. Сказки», прочтут сказки данного сборника, кто-то захочет написать свою сказку и опубликовать ее в следующем сборнике. Тем самым мы видим детей, которые читают сказки, пишут их и рисуют к ним рисунки.

Кто-то только читает, кто-то читает и пишет сказки, некоторые дети читают сказки и рисуют к ним рисунки, а есть такие, кто читает сказки, пишет и иллюстрирует их.

Данный проект содействует популяризации литературного и художественного творчества, поддерживает детей, сочиняющих сказки, рисующих, способствует мотивации к чтению.

Итак, проект «Дети пишут книгу» является платформой для развития творческих (литературных, художественных) способностей дошкольников и школьников.

Литература

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 65-70.

2. Боронина Л.Н. Основы управления проектами: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 134 с.

3. Дереклеева Н.И. Научно-исследовательская работа в школе. – М.: Вербум-М, 2001.– 48 с.

4. Дети пишут книгу. Сказки / авт.-сост. Т.В. Черноусова-Никонорова. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИРС», 2020. – 733 с.

5. Дети пишут книгу. Сказки / сост. Т.В. Черноусова-Никонорова. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИРС», 2019. – 111 с.

6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационная модель обучения проектной деятельности на основе субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1. – С. 117–121.

7. Мандель Б.Р. Основы проектной деятельности: учебное пособие для обучающихся в системе СПО. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 293 с.

8. Нимаева Е.Г. Проектная деятельность в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 182-184.

9. Основы проектной деятельности / сост. И.М. Дудина. – Ярославль: ЯрГУ, 2019. – 28 с.

10. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

11. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

12. Турсунбаев С.У. Проектная деятельность педагогов в развитии одаренности у детей и подростков // Перспективы науки. – 2018. – № 8. – С. 99-102.

13. Уткина Т.В. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ.– Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – 60 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.
15. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
16. Чернобровкин В.А., Пустовойтова О.В. Сущность и значение проектной деятельности для современных дошкольных образовательных организаций // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 6. – С. 261-265.
17. Черноусова-Никонорова Т.В. Проект «Дети пишут книгу. Сказки» // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. – 2020. – № 2. – С. 54.
18. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Сергей Николаевич Лукаш

МИССИЯ ВЫПОЛНИМА!

(предисловие к книге сербской писательницы и правозащитника Биляны Живкович «Сербская Голгофа»)

Аннотация. В 2021 году готовится к печати на русском языке книга сербской писательницы, правозащитника, представителя сербской общественной организации «Институт по исследованию страдания сербов в XX веке» Биляны Живкович. «Сербская Голгофа» это вторая книга из дилогии «Завещание». Это реальное предостережение всем нам – россиянам о том, что может произойти, если мы в своей духовной лени и нежелании работать на благо Отечества, допустим разрушения нашей страны по сценарию, который уже проработан НАТОвскими генералами и утвержден бомбежками Белграда в 1999 году.

Ключевые слова: русско-сербская дружба, православие, страдания сербов, российское казачество, албанский национализм.

С Биляной Живкович, сербской правозащитницей, замечательным писателем, пламенным патриотом своей страны, человеком глубоко воцерковленным и, потому преданным православию, я познакомился в июле 2015 года. В это время, по приглашению сербских ветеранов гражданской войны в Югославии 1991–1995 годов, я в составе российской делегации посетил Сербию и Республику Сербскую Боснии и Герцеговины. Биляна была в сербской группе из пяти человек, которая сопровождала нас – россиян в путешествии по местам боевых сражений сербской армии под командованием генерала Ратко Младича.

Признаться, те семь дней, которые мы провели на гостеприимной сербской земле, навсегда останутся в моей душе. Мы посещали удивительные монастыри и храмы XIV–XV веков, места сражений сербов за независимость и право жить на своей земле по своим законам и вере. Перед нами открывались ухоженные братские могилы и мемориальные кладбища, где вместе со своими сербскими братьями по оружию покоился прах наших русских добровольцев – казаков, пришедших по зову совести на помощь братскому сербскому народу, поставленному с начала 90-х годов XX века на грань уничтожения мировыми силами воинствующего ваххабизма, агрессией США и европейских держав под эгидой НАТО.

Биляна, представлявшая Институт по исследованию страдания сербов в XX веке, с ее неизменной, лучезарной улыбкой на добром, открытом лице, преображалась, когда мы посещали монастыри и места памяти борцов за свободу сербского народа. Она с жаром рассказывала нам о лжи, которую распространяют ангажированные западные средства массовой информации о трагедии в Сребренице, не замечая того, какие злодеяния творили албанские националисты вместе с ваххабитским интернационалом в сербских селах Косова и Метохии, в Боснии и Герцеговине в начале 90-х годов XX столетия.

Из прочей череды событий нашего пребывания на сербской земле запомнилось путешествие на маленьком суденышке по голубым водам красавицы – реки Дрины от города Вышеграда вниз по течению. Эта поездка открыла мне мотивы поступков и жизненную миссию православного человека, писателя и правозащитника Биляны Живкович. Перенесемся же на волне памяти в июль 2015 года в окрестности Вышеграда...

Живописная Дрина сменила пологость своих берегов отвесными скалами, которые все уже и уже сдавливали ее русло. Еще несколько сотен метров по ущелью и, неожиданно для нас, узкая стремнина река расширится полноводьем, образуя нечто, напоминающее огромное озеро.

На левом берегу белеют постройки. Лица наших друзей-сербов становятся серьезными. Мы приближаемся к конечной точке нашего путешествия – месту под названием Старый Брод. Здесь в марте 1942 года произошла страшная трагедия – акт геноцида по отношению сербского народа со стороны усташей – хорватских националистов, воевавших против сербов на стороне фашистской Германии.

В этом месте, на переправе через Дрину, усташасти настигли колонну из сербских женщин и детей, которые бежали от фашистской оккупации на воссоединение с партизанами Тито. Началась резня, в результате которой за два дня и две ночи конца марта 1942 года были зверски замучены около семи тысяч сербских женщин, детей и стариков.

После Второй мировой войны коммунистическое правительство Иосифа Броз Тито скрывало от югославского народа правду о трагедии в Старом Броде. Только спустя 65 лет в 2007 сербские ветераны национально-освободительной войны 90-х годов за свой счет соорудили мемориальный комплекс с храмом, часовней и Поклонным Крестом на месте этой страшной трагедии.

Поднимаясь на вершину холма, увенчанного Крестом, мы слушали рассказ главного вдохновителя и строителя мемориала Драго Гавриловича о страшных деталях тех двух дней и ночей конца марта 1942 года.

У подножия Поклонного Креста открывался чудный вид на полноводную Дрину, на отдающие небесной синевой горы центральной Сербии. Природа своей величавой красотой как бы стремилась стереть из прошлого ужасные события конца марта 1942 года, происходившие на этом месте. Заговорила тихо Биляна:

«Да, друзья, все, о чем говорил Драго, с трудом укладывается в нашем сознании.

Мы, сербы, много веков живем на границе двух цивилизаций: ислама с юга и востока, католичества с севера и запада. Эти мощные и агрессивные силы ведут непрекращающуюся жестокую борьбу против православия.

Они отнимают у нас наш народ. Сербь, в историческом прошлом насильственно обращенные в католичество или ислам, перестают быть сербами, становясь хорватами или бошняками (мусульманами).

Вот почему у нас так много монастырей – земных символов веры. Наши монастыри, как и у вас, казаков, стоят на границе с иным не православным миром.

В этом глубокий смысл – держать границу физически и духовно, умереть, но не дать врагу захватить монастырь – границу сербской земли, не дать ему на духовное заклятие православных людей – сербов.

Под натиском чудовищных монстров, США и их союзников по НАТО в конце 90-х годов, мы отступили в Косово и Метохии, в Сербской Краине, но там остались наши православные монастыри, наши люди – сербы. Они во враждебном окружении, их притесняют физически и духовно.

Это ужасное насилие в сытой, политкорректной Европе, озабоченной проблемами сексуальных меньшинств, стремятся замолчать, «не увидеть», стереть из памяти молодых поколений сербов. Однако забыть об этом, значит предать сотни тысяч замученных сербских жизней.

По этой причине и возник Институт по исследованию страдания сербов в XX веке. Работая в нем, я вижу свою главную миссию: нести людям всего мира правду о страданиях сербского народа за православную веру, за право жить свободно, растить детей на своей родной земле...».

В нашем, склонном к упрощению и примитивизации времени, встретить человека с мессианским сознанием большая редкость, но именно таковой нам предстала тогда у Поклонного Креста на Старом Броде Биляна Живкович...

Мы не ошиблись в своих впечатлениях. Вскоре, по приезду в Россию, я получил от Биляны посылку с ее новой книгой «Завещание». В ней были собраны материалы о жизни сербских

анклавов в Косово и Метохии. Книга нашла горячий отклик в сердцах кубанской казачьей молодежи. Ее презентация под руководством общественно-политического движения «Молодежь Кубани в защиту генерала Ратко Младича» прошла в широком кругу студенчества, казачьих классов. Материалы из книги были напечатаны в российских изданиях, в XI и XII международных Кубанско-Терских научно-практических конференциях.

И вот, новое послание от Биляны Живкович! В таком непростом 2020 году из-под пера Биляны, продолжающей свою духовную миссию, выходит еще одна замечательная книга – «Сербская Голгофа». В ней собраны очерки, историко-архивные материалы, интервью непосредственных участников событий, с которыми автору удалось встретиться во время ее поездок по Юго-Западной части Балканского полуострова: Сербии, Боснии и Герцеговине, Косово и Метохии, Албании, Македонии. Книга «Сербская Голгофа» расширяет и систематизирует тематику «Завещания». Очерки и интервью журналиста-писателя Биляны Живкович, выстроены в единую логику, взывают к правде и справедливости, ведь в центре «просвещенной» Европы продолжается насилие над людьми по их национальному и конфессиональному признаку.

«Сербская Голгофа» – это еще и реальное предостережение нам русским людям, всем россиянам, о том, что может произойти, если мы в своей духовной лени и нежелании работать на благо Отечества допустим разрушения нашей страны по сценарию, который уже проработан НАТОвскими врагами в недалеком прошлом на Социалистической Федеративной Республике Югославии и утвержден бомбежками Белграда в 1999 году.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аветисян Тамара Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Акопян Петрос Хачатурович – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

Галустова Лусинэ Викторовна – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

Дохоян Ася Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Здоровец Екатерина Евгеньевна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», учитель начальных классов МАОУ СОШ № 18 с УИОП, г. Армавир

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

Корж Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского психолого-социального университета, г. Москва

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

Кривенко Елена Евгеньевна – учитель английского языка муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 29, г. Армавир

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

Макарова Анна Алексеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

Петросян Анаид Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Плужникова Елена Артемовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Рубцов Игорь Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

Спевакова Софья Геннадьевна – кандидат психологических 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

Тупичкина Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Шкуропий Константин Викторович – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

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

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ

№	Название научного мероприятия	Сроки выполнения	Исполнители
1.	Студенческо-ученическая конференция «Твое экологическое пространство»	Февраль 2022	Лукаш С.Н., Эпоева К.В., Герлах И.В., Плужникова Е.А.
2.	Дискуссионный клуб «Цифровизация как тренд современности»	Март 2022	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова М.В., Шкуропий К.В.
3	Всероссийская конференция «Патриотическое и нравственное воспитание в школе и семье: проблемы, формы и точки соприкосновения»	Март 2022	Плужникова Е.А., Терсакова М.В., Шкуропий К.В., Живогляд М.В., Лукаш С.Н.
4.	Всероссийская конференция «Педагогика и психология XXI века»	Апрель 2022	Ветров Ю.П., Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А.
5.	Кубанское казачество в Великой Отечественной войне: к годовщине Великой Победы	Апрель 2022	Лукаш С.Н., Эпоева К.В.
6.	Проведение конкурсов: Всероссийский конкурс научных статей проектов, методических разработок, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»	Март–апрель Ноябрь 2022	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Шкуропий К.В., Живогляд М.В.

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

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что с 2016 года 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:

- 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 объёмом 3–6 предложений.

Ключевые слова объёмом не более 7 слов.

Текст статьи (не менее 6 страниц).

В конце статьи приводится список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, с. 25].

Оформление статьи в приложении 1.

Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением 2.

Рецензия на статью (соискатели, аспиранты обязаны получить рекомендацию к публикации научного руководителя или другого ученого, имеющего степень доктора или кандидата наук). Рецензия принимается в свободной форме.

Названия файла со статьёй содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: margo2000@list.ru; konsshk@rambler.ru.

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

*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 B. World in conflict: Patriarchal authority, discipline and the Russian schools 1861–1918 // School and society in tsarist and soviet Russia. – N.Y., 1993. – P. 5–11.
3. Шкуропий, К. В. Земская школа как институт гражданственности : дис. ... канд. пед. наук / К. В. Шкуропий. – Армавир, 2001. – 217 с. – Текст : непосредственный.

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.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (14), 2021 г.

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

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.О. Белоусова

Компьютерная вёрстка: Л.В. Зданевич

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 17.12.2021. Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,09. Уч.-изд. л. 8,45. Тираж 500 экз.

Заказ № 98/21.

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